Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserm altklassischen Schulunterricht.

Von

Dr. L. Kühnast,
Professor und Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Rastenburg.

Rastenburg, 1856.
Verlag von G. Röhricht.

Kühnast

Die Vereinigung

der

principiellen Gegensätze

in unserm

altklassischen Schulunterricht.

Von

Dr. L. Kühnast,

Professor u. Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Rastenburg.

Rastenburg, 1856.

Verlag von G. Röhricht.

Dem Herausgeber

der Zeitschrift für das Gymnasialwesen,

Herrn

Dr. Julius Mützell,

Professor und Oberlehrer am Königl. Joachimsthalschen Gymnasium zu Berlin,

in Dankbarkeit und Liebe

zugeeignet.

Wem, hochverehrter Freund, könnte ich den gegenwärtigen Entwurf widmen, als Ihnen?

Ihren Darlegungen über die Aufgabe unserer Gymnasien steht der Inhalt desselben so nahe, und wenn es meine Pflicht ist, die volle Verantwortlichkeit für Ueberzeugungen nicht zu scheuen, die ich entschwundenen glücklichen Jahren verdanke, so darf ich doch vor Allem den Einfluß nicht vergessen, den Ihre Aufsätze in der Gymnasialzeitung auf die Bestärkung und Läuterung dieser Ueberzeugungen geübt haben. Im Besondern stimmt der Kern meiner Schrift, die Aufstellung eines Realprincips, wie es unserer Zeit noth ist, in so wesentlichen Stücken mit Ihrem in der Zeitschrift niedergelegten pädagogischen „Glaubensbekenntnisse“ überein, daß ich die herzlichste Freude empfinde, ihn als eine Vervollständigung Ihrer Ansichten zu bezeichnen, eine Vervollständigung, die ich deshalb versuchen konnte, weil ich mich zugleich auf dem Boden selbstständig gewonnener Ueberzeugungen befand. Lassen Sie mich aus der Tiefe meiner Hochachtung hinzufügen, daß ich mich glücklich schätzen würde, wenn auch in dieser Vervollständigung meine Ansichten von Ihren Ueberzeugungen nicht ganz abwichen, wenn Sie Alles, was an dem gegenwärtigen Buche gut wäre, als Ihr Eigenthum, und nur das Uebrige als mein ansähen! Aber sollte auch (ich denke etwa an Einzelheiten in der Begründung oder in den Consequenzen des aufgestellten Princips) die Zahl der Punkte, denen Sie Ihre Anerkennung versagen müßten, größer sein, als ich fürchte: lassen Sie mich über diesen Ihnen mit derselben Herzlichkeit die Hand reichen, mit der Sie mich zuerst, trotz mancher Verschiedenheit der Ansicht, als Mitarbeiter der von Ihnen geleiteten Zeitschrift begrüßten.

Irre ich nicht, so ist der Fortschritt, den die Didaktik unsrer Zeit gemacht hat, hauptsächlich durch diese Zeitschrift vermittelt. Wie viel ich selbst ihr verdanke, beweisen die Anführungen fast auf jedem Blatte der gegenwärtigen Schrift. An dieser Zeitschrift mitgearbeitet, die pädagogischen Ueberzeugungen ihres Herausgebers verstanden, und, wenn Sie dies finden sollten, getheilt zu haben: dies wird ein Glück meines Lebens bleiben, das, will es Gott, bis zu seiner letzten Stunde der Schule gewidmet ist.

Eine Beziehung auf die neuesten organischen Erlasse des Ministeriums unseres Vaterlandes vom 7. u. 12. Januar d. J. bitte ich in dieser Schrift nicht zu vermissen. Der Inhalt dieser Erlasse gehört weder in die Erörterung eines Princips, noch seiner nächsten Consequenzen. Der Lectionsplan und das Reglement für das Maturitätsexamen sind gerade die entlegensten Anwendungen desselben, Anwendungen, bei denen die Erfahrung kaum minder berechtigt ist, als das Princip. Aber hätte ich diese entlegenen Consequenzen auch mitberücksichtigen wollen, es wäre mir schon deshalb unmöglich gewesen, die bezeichneten Verfügungen dabei zu benutzen, weil ich die erste flüchtige Kenntniß von denselben wenige Tage vor dem Beginne des Druckes erhielt, so daß überhaupt in der gegenwärtigen Schrift Uebereinstimmungen mit diesen Verfügungen nicht einmal in den Einzelheiten gesucht, oder Differenzen vermieden werden konnten.

Anders ist es mit den Abweichungen von einer und der andern Lieblingsansicht, welche in der pädagogischen Literatur unsrer Zeit sich geltend gemacht hat. Hier trage ich bei der Freimüthigkeit, mit der ich mich über eine Frage ausspreche, von der ich das Gedeihen unseres Gymnasialunterrichts — das auch mir heilig ist — abhängig sehe, nicht bloß die Verantwortlichkeit für meine Ueberzeugungen, sondern auch für ihre Beziehungen zu den Ansichten Anderer. Und das werden Sie, hochverehrter Freund, billigen. Die Didaktik ist ja, als Theil der Pädagogik, wie Sie so treffend es aussprechen, „nicht die Dienerin der Gegenwart; sie ist die Schülerin der Philosophie und Geschichte."

Der Ihrige

L. Kühnast.

I.

Alles Vereinzelte, sagt Göthe — und nicht er zuerst —, ist verwerflich. Sollte dies Urtheil des universellsten Heros unserer Bildung, ein Urtheil, das zugleich die kräftigste Richtung der Philosophie unsers Jahrhunderts in ihrer Methode, wie in ihrem Inhalte vertritt, für Alles, nur nicht für die Bildung selber gelten?[1] Oder ist nicht von vorn herein die Berechtigung jedes vereinzelten Moments der Bildung, also auch die der sogenannten formalen Bildung, mehr als zweifelhaft, wenn es sich als höchstes Ziel der Bildung betrachtet? Und doch hat seit einer Reihe von Decennien[2] sich dies Moment als das oberste Princip unserer Gymnasialbildung mehr oder minder

[1]) Die extremste Consequenz auf dem Boden des Mikrokosmus zieht Rosenkranz in s. Psychologie (1837) S. 146.

[2]) Der Name kam im Anfange unsers Jahrhunderts in Umlauf, s. Schwarz, Vorr. zur ersten Aufl. s. Lehrb. d. Erziehungs- und Unterrichtslehre (1805). Für den Vorrang der formalen Bildung, die er aber nicht mit der nöthigen Schärfe von der Nothwendigkeit eines ideellen Moments im Inhalte jedes erziehenden Unterrichts sondert (S. 117 f., 128, 77 f., 161, 210 und bes. 230), entschied sich 1808 Niethammer in s. Streit. d. Philanthropinismus u. Humanismus aus Gründen, die eben so gut dem Gegentheil das Wort reden können. Den Formalismus der ältern Zeit vertritt A. F. Bernhardi in s. Ansichten ü. d. Organis. gel. Schulen, Jena 1818. Mit vieler Consequenz wurde das formale Princip in der (nunmehr revidirten) K. Bairischen unter d. 8. Febr. 1829 publicirten Schulordnung durchgeführt. Vgl. Fr. Thiersch, über gelehrte Schulen Bd. III. S. 109. 119. u. a. In Preußen ist es besonders seit der Lorinserschen Invective gegen die Gymnasien (1836) hervorgetreten. Man glaubte dem übertriebnen Vorwurf einer stofflichen Ueberfülle im Gymnasialunterricht den formalen Zweck desselben möglichst rein gegenüberstellen zu dürfen. Es geschah dies freilich weit mehr in wissenschaftlichen oder gelegentlichen Schriften, als in Erlassen der Behörden. Am Bestimmtesten hebt unter diesen die „harmonische Uebung der geistigen Kraft" der Ministerial-Erlaß v. 24. Octbr. 1837 hervor, doch stellt er an andern Stellen noch die materiale Bildung der formalen zur Seite. Die Praxis geht, wie ein offenes Auge unschwer erkennt, in u. außerhalb Preußens nicht selten weiter. Mit Recht konnte F. A. Hoffmann im J. 1848 es aussprechen, daß das formale Princip unsere Schulen schon lange beherrscht hat. (Jahns N. Jahrbb. XIII. Suppltbd. S. 534.) Die preußische Landes-Schulconferenz v. 1849 nahm, obwohl sie (in der 24. Sitzung) sich gegen so manches Herkömmliche entschied, was sich als Consequenz des formalen Princips geltend gemacht hatte, in der 16. Sitzung (Verhandl. S. 114, vgl. die emendirte Redaction S. 207) eine Abfassung des ersten Paragraphen ihrer Beschlüsse an, die dem formalen Princip ein entschiedenes Uebergewicht einzuräumen scheint. Die neueste Literatur dieser Richtung wird weiterhin berührt werden. Nicht jeder Vertreter des formalen Princips beobachtet die Zurückhaltung des ehrenwerthen Seyffert, der sich (Privatstudium S. 19 f.) nur dahin ausspricht, es sei einzig u. allein das formale Princip, welches der Philologie als Mittel der Gymnasialbildung ihren ewigen, durch nichts zu ersetzenden Werth verleihe, und dieselbe zugleich zum universalen Bildungsmittel mache.

geltend gemacht, und versucht noch heute ein vermeintes Monopol den Forderungen einer fortgeschrittenen Pädagogik gegenüber zu behaupten. [3])

Es bedarf kaum einer nähern Erörterung über den Begriff der formalen Bildung. Die Vertreter derselben sprechen sich im Ganzen einstimmig und unzweideutig darüber aus. Fr. Thiersch, dessen Verdienste auf dem Gebiete der Philologie so groß sind, daß wir ihn schon aus diesem Grunde voran stellen können, sieht darin eine Uebung und gleichsam Gymnastik der ganzen geistigen Kraft, eine Weckung, Stärkung, Bildung der geistigen Kräfte, [4]) während nach ihm die Bildung überhaupt darin besteht, der Gestalt den göttlichen Athem des Lebens einzuhauchen. [5]) Der ebenfalls als Philolog hochgeachtete Gr. Wilh. Nitzsch, der die formale Geistesbildung im umfassendsten Sinne des Worts und den daraus sich ergebenden Vorzug der Befähigung und des geweckten Triebes zur Selbstbildung als die Haupttendenz des Gymnasiums ansieht, obgleich die erstere jedem Menschen einwohnt, und der letztere doch nur in Folge andauernder Vernachlässigung ruhen kann, giebt als ihren Hauptpunkt „die geübten Geisteskräfte," als Zweites „die ihnen wie einem Instrument gegebene Stimmung," als Drittes, „die der Seele eingeprägten Typen für die Auffassung der Menschenwelt" [6]) an. So

[3]) Das formale und materiale Princip stellte äußerlich neben einander Schwarz im angef. Lehrbuch (2te Auflage 1817, 3te 1835) Bd. II. S. 13, 25 u. a. d. 3. Aufl. Gegen die Consequenzen v. Fr. Thiersch trat mit dem wirksamsten Erfolge Joh. Schulze auf. S. die ungeschickten Ausfälle gegen ihn bei Thiersch, Bd. III. S. 309 ff. In der neuesten Zeit hat man die Angriffe gegen das formale Princip meist vom Standpunkte des sogen. historischen ausgehen lassen. So Köchly (Ueber das Princip des Gymnasial-Unterrichts 1845, Zur Gymnasialreform 1846, Verm. Blätter z. Gymnasialref. 1847, 48, in deren 2. Hefte S. 47 er den materialen Zweck des altklass. Schulunterrichts neben den formalen stellt), u. mit größerer Consequenz Fr. Lübker (bes. in s. Schrift: die Gymnasialref. Altona 1849). Allerdings gehen sehr bedeutende Vertreter des formalen Princips auch auf eine Berechtigung des stofflichen ein, aber auf eine untergeordnete, während die Stimmführer des historischen Princips, so viel uns bekannt ist, sämmtlich die Nebenordnung beider anerkennen, aber eine innere Verbindung derselben nur etwa anbahnen. [4]) I. 139, 122 u. a.

[5]) I. 336. Am wirksamsten für die Bekämpfung einer bereits herkömmlich gewordenen Einseitigkeit zeigten sich die Zeitschriften. Die Päd. Revue v. Mager (vgl. bes. 1843 Heft I. S. 10, 1846 S. 211 im Märzheft, 1847 S. 181 im Sept. u. Octoberheft) löste diese Aufgabe mit Energie, drang auf die nothwendige Hinzunahme des materialen Princips und ging nach dem Vorgange eines der Hauptvertreter des historischen Princips so weit, zu behaupten, daß man sich wegen der formalen Bildung nicht sehr in Sorge zu setzen habe, sintemal bei jedem tüchtigen Unterricht in jedem beliebigen Gegenstande die dem Gegenstande entsprechende formale Bildung ganz von selber komme. Die Jahn-Klotz'schen Jahrbb. haben sich dieser Opposition wenigstens nicht verschlossen (s. z. B. d. XIII. Suppltbd. S. 532 ff., ferner Bd. LX. S. 129 ff. u. a.). Das größte Verdienst gebührt aber ohne Frage der Berliner Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen. Unter den Blättern im Ehrenkranze ihres Herausgebers sind diejenigen die schönsten, mit denen ihn sein pädagog. Glaubensbekenntniß schmückt, das augenscheinlich auf eine Vereinigung der bezeichneten Gegensätze hinzielt, und das er, unbeirrt durch die Forderungen des Augenblicks u. die Stimme eines stolzen Formalismus, mit Entschiedenheit darlegt. S. bes. 1847, H. 1. S. 19, 44—50, Heft III. S. 84, 85, 96, 97, 99.

[6]) Ueb. Reform d. Gymn. als allgem. Bildungsanstalten (1849). Lübker, die Gymnasialref. S. 5.

verlangt auch der verdienstvolle Jahn, die Gymnasien sollen die höhere Entwickelung und Ausbildung der geistigen „Kräfte“ erzielen[7]), und ihm schließen sich zahlreiche andere Stimmen an,[8]) so daß es wenig in Betracht kommt, wenn Thiersch über das gewiß exclusiv-formale Princip der bairischen Schulordnung von 1829 sich als non plus ultra noch ein rein-formales denkt,[9]) das im Wesentlichen mit dem seinigen zusammenfällt, oder eine achtungswürdige Stimme wie die Niethammers unter der Aufgabe des sogenannten Erziehungsunterrichts nicht sowohl eine Bildung „für diese Welt, als vielmehr für die höhere Welt des Geistes“ versteht.[10]) Fordert er doch, wie jeder andere Vertreter des formalen Princips, für Beides eine Bildung des Geistes,[11]) die er ausführlicher als Weckung, Belebung, Erhebung desselben durch den Erziehungsunterricht bezeichnet.[12])

Man könnte eine Bekämpfung des formalen Princips oder, wie wir es in seiner Einseitigkeit nach dem Vorgange Anderer nennen dürfen, des Formalismus, abkürzen, wenn man von dem Namen ausgehen und daran erinnern wollte, daß überall in der Welt, wo es sich um Sachen und nicht um Abstractionen handelt, die Sache, insofern sie Form und Materie in sich schließt, über der bloßen Form steht, daß Form und Sache sich zu einander verhalten, wie die Abstraction zur Wahrheit, wie die Kraft zum Wesen, in letzter Instanz wie Buddhismus zum Christenthum, wie die Erlösung durch eigene Kraft, die zum Nihilismus führt, zur Erlösung durch die Offenbarung.

Die Beseitigung des Einwurfs würde dabei keine Schwierigkeit machen, daß man auf manchen Gebieten nicht umhin könne, der Form einen höhern Werth beizulegen, als der Materie. Denn abgesehen davon, daß bei jeder formalen Geistesthätigkeit das Material selbst wieder Geist, der Stoff der Bildung also nichts weniger, als eine bloße Materie ist, bleibt in aller menschlichen Thätigkeit für den Geist dieselbe Unmöglichkeit vorhanden, die Idee der Form einzuprägen, (in der sie sich nur symbolisiren kann), als das mindeste Bröcklein von Materie selbstthätig hervorzurufen. Aber einer derartigen Deduction könnte die Behauptung entgegengestellt werden, der Name der „formalen“ Bildung sei hier etwas ganz Anderes, sie sei gerade das eigentlich Wesentliche, der rechte Geist aller Bil-

[7]) Mittelst des gesammten sprachlichen Unterrichts (der mathematische ꝛc. wird aber nicht ausgeschlossen sein sollen, vgl. z. B. XXV. S. 230.) Jahrbb. Bd. XXXVI. S. 376.

[8]) Wir nennen noch Seul ü. d. Entwicklung u. d. gegenw. Zustand des Schulw. in Preußen (Cobl. 1836) S. 105. Vgl. H. Schmidt im Wittenberger Progr. f. 1844. S. 9, Seyffert Privatst. S. 36 u. a. Vgl. Fr. A. Hoffmann. Ueb. Lehrgang u. Lehrziel d. Unterr. in d. alten Sprachen, in Jahns N. Jahrbb. Suppltbd. XIII. S. 534, der als gangbare Bestimmung des formalen Princips die Forderung einer alle Anlagen u. Kräfte gleichmäßig u. harmonisch entwickelnden Bildung formulirt.

[9]) III. 150 f.

[10]) S. 119 u. a.

[11]) S. 106.

[12]) S. 103.

dung,[13]) der hier bloß in einem zufälligen Namen mit dem Merkmal eines für die Anschauung „Besonderten" auftrete.

Gehen wir also etwas näher darauf ein, was wir uns unter Bildung der Kraft oder der Kräfte zu denken haben, um uns zugleich dessen zu vergewissern, daß wir den Sprachgebrauch auch hier nicht auf einer Umkehrung aller naturgemäßen Bezeichnungsweise ertappen. Daß Bildung unter den allgemeinen Begriff des Uebergangs von der Unbestimmtheit zur Bestimmtheit gehört, liegt schon in der Ableitung.[14]) Demgemäß deutet bereits Herbart auf eine Definition von Bildung mit dem Merkmal des Uebergehens von der Unbestimmtheit zur Festigkeit und braucht als sinnverwandt mit Bildsamkeit die Bestimmbarkeit.[15]) Die von ihm geforderte Bestimmtheit giebt natürlich der Zweck. Dieser postulirt eine innere Einheit der Bestimmungen, denen gegenüber die Unbestimmtheit als ein Mannigfaches erscheint. Auch in der Baukunst wird diese Bestimmtheit nicht durch die Form allein gegeben, sondern durch die Einheit von Stoff und Form (die beide gleich wesentlich sind) in ihrer Bestimmung. Setzt also Bildung als Gestaltung eines Unbestimmten stets einen Gegenstand voraus, einen körperlichen oder geistigen, dem eine seinem Zweck entsprechende Bestimmtheit gegeben wird, so hat der Ausdruck Bildung der Kraft etwas Befremdendes, da Kraft als das Princip von Erscheinungen, als der abstracte Träger derselben kein Mannigfaltiges[16]) ist, und dieselbe, weil sie nicht für sich, sondern nur in ihren Wirkungen wahrgenommen wird, kein Aeußeres im Gegensatz zu einem Innern hat. Kräfte sind Substrate von Veränderungen, aber nicht Objecte unserer Thätigkeit. Wer wird Schwere, Cohäsion, Attraction bilden wollen? Wer spricht, um ein Beispiel aus der organischen Natur zu wählen, von gebildeten Jagdhunden, denen man doch Kräfte nimmermehr abstreiten kann? Und ebenso wenig kann von Stärkung der Kraft, von ihrer Entwicklung, Weckung und Aehnlichem im strengen Sinne des Worts die Rede sein, insofern Stärkung eine intensive Mehrung von Kraft ist, und der Mensch einmal nichts schaffen[17]) kann, ja nicht der mindeste Keim der Natur durch Hebel oder Schrauben, kurz anders, als durch ihren unendlichen Trieb wahrhaft, d. h. nicht bloß in der Art seines Hervortretens entwickelt, geweckt oder gar belebt werden kann. Mit Recht beschränkt daher selbst unter den Vertretern des formalen Princips Seyffert sich auf den Gebrauch des Ausdrucks „Uebung" der Kraft.[18]) In der That, nur wenn mit J. H. Deinhardt[19])

[13]) Seyffert, Privatst. S. 26.

[14]) Die Wurzel hat sich auch im Englischen erhalten: to build bauen, vergl. dazu das Neuhochdeutsche „Schädelbildung" (als Synonymon von Schädelbau,) „Gesichtsbildung" u. Aehnliches. Ganz verschieden sind davon natürlich Zusammensetzungen, wie „Einbildung," „Abbildung," bei denen die abgeleitete Bedeutung der Wurzel zu Grunde liegt.

[15]) Umriß pädag. Vorlesungen § 3, § 5.

[16]) Aehnlich Rosenkranz in d. Psychol. S. 200: „Das Innere als die Möglichkeit aus sich hervorzugehen ist die Kraft. — Sie ist an u. für sich ein Einfaches, der Wahrnehmung sich Entziehendes u. s. w."

[17]) Rosenkranz, Päd. § 23. „Schaffen kann die Erziehung nichts."

[18]) Privatst. S. 36 u. a.

[19]) Der Gymnasial-Unterricht 1837. S. 47.

Kraftentwickelung (Kraftentfaltung) mit Kraftanstrengung als der natürlichen Begleiterin der Kraftübung gleichgestellt wird, zeigt sich ein Boden für menschliche Hülfe.

Soll aber die Kraftübung eine vollständige sein, so wird sie sich nicht mit der bloßen Aufnahme, sondern mit der Aneignung dessen, was das Object der Kraftübung war, beschließen, und diese Aneignung ist ihrerseits nur dann eine vollständige, wenn sie eine selbstthätige war. Auf diesem Wege erhält der Geist das, was man im Unterschiede von seiner Unmittelbarkeit, und ihm selbst gegenüber seine Objectivität genannt hat.[20]) Nur mit ihr erlangt er das Bewußtsein eines objectiven Könnens, (ohne das von einer Herrschaft über sein Können nicht die Rede sein kann), sie ist die Bedingung jeglicher Bestimmtheit, die er als sein Eigenthum betrachten darf, während wir sie zuletzt doch nur wieder als Geist, als Product seiner Lebenskraft und Selbstthätigkeit bezeichnen können.[21]) Ohne diesen Aneignungsproceß, den der gesunde Geist auch ohne fremde Einwirkung unwillkürlich vollzieht, und für den man immerhin das Bild einer Entwickelung des geistigen Mittelpunkts zu einer Peripherie, die ihm angehört, gebrauchen kann, wird von einer Concentration des Geistes aus seiner gewonnenen Gegenständlichkeit, von einer Hinleitung der in ihm vorhandenen Kraft in einer besondern Richtung, oder um eine andere Terminologie zu brauchen, von ihrer Entwickelung auf einer Stufe, die als eine besondere gegen die Einfachheit seines Selbst wahrgenommen wird, gar nicht die Rede sein können. An dieser Gegenständlichkeit des Geistes wird in der Abstraction allerdings Form und Stoff unterschieden werden können. In der Wirklichkeit aber sind hier, wo der Stoff, insofern von dieser Nomenclatur überhaupt Gebrauch gemacht werden soll, von selbst zu einem Inhalt wird, und die Form nicht eine abstracte Kraft bleibt, sondern eine erlangte, bewußte Fähigkeit[22]) wird, Form und Inhalt untrennbar.[22a]) Hier begreift die Fähigkeit nicht nur die Kraft, sondern auch ihre Wirksamkeit. Sie ist nicht bloß der Träger des Stoffs, der ohne sie eine todte Masse wäre, sondern überall ist auch ein Inhalt Träger der Fähigkeit, ohne den sie zur leeren Abstraction sich verflüchtigen würde. Oder wäre, um bei den einfachsten Beispielen stehen zu bleiben, auch nur eine Leichtigkeit im Unterscheiden möglich, ohne daß der Geist mit dem Gebiete bekannt ist, auf dem er die Merkmale finden soll? oder

20) Deinhardt, S. 48, bezeichnet sie näher als „objective Substanz" des Geistes, als eine „Peripherie," die dem Geiste „Kraft und Umfang" giebt.

21) Rosenkranz, Pädag. § 23, drückt sich auf seinem Standpunkt folgendermaaßen aus: der Geist ist zwar, an sich schon unmittelbar Geist; 2. aber muß er sich seiner selbst entfremden, indem er sich aus sich heraus in die Besonderheit eines von ihm unterschiedenen Gegenstandes versetzt; 3. diese Fremdheit endlich hebt sich durch das Verweilen in dem Gegenstande auf, der Geist wird darin heimisch und kehrt so bereichert zur Form der Unmittelbarkeit zurück. Das, was erst ein Anderes schien, ist nun zu ihm selbst geworden.

22) Der hier berücksichtigte Unterschied ist der von Adelung (s. dess. Wörterbuch) erörterte.

22a) Unter den practischen Pädagogen hat namentlich Lübker die Nothwendigkeit eines Inhalts für den individuellen Geist betont. „An diesem hat er erst seine wahre Gestalt u. sein eigentliches Leben." D. Gymnasialreform S. 10.

eine Sicherheit im Urtheilen, ohne daß ihm Umfang, wie Inhalt der Begriffe geläufig sind, mit denen er urtheilt?

Berücksichtigen wir nun noch zweierlei, daß nämlich der Geist die Assimilation seiner Stoffe, über die zu verfügen das rechte Schlußglied der Uebung seiner Kraft ist, auch ohne Unterricht von selber sucht, weil der Trieb dazu in ihm liegt, und daß seine Gegenständlichkeit niemals eine geschlossene, sondern in stetem Werden ist; so dürfen wir diese Gegenständlichkeit als ein mit und ohne menschliche Hülfe zu vermittelndes, der freiesten Individualisirung fähiges Mannigfaltige betrachten, wodurch der Geist allein im Stande ist, Bestimmungen seiner Allgemeinheit für die fremde Beobachtung, wie für das eigene Bewußtsein anzunehmen. Dies Mannigfaltige bildet, insoweit er es aus sich bestimmt hat, die Mittel seines freien Könnens, die Mittel, durch die er nach seinen Zwecken strebt, und ihre Bestimmtheit, die Einheit ihrer Bestimmungen, ist seine (objective) Bildung.

Ist aber der Geist in seiner Gegenständlichkeit nicht Abstraction, sondern Realität, ist der Stoff der Bildung seinem Wesen nach nicht Materie, sondern Inhalt, steht also hier der Form, insofern sie selbst keine bloße Abstraction ist, nicht ein Stoff, sondern ein in ihr befaßter Inhalt gegenüber, so wird von der Gestaltung der Form ohne einen Inhalt nicht die Rede sein können.[23]) Den Stoff über die Form oder die Form über den Stoff zu setzen, dazu ist hier um so weniger Grund, als im Endlichen der Stoff allein so wenig die Form hervorbringt, wie diese ihn, und bei Objecten geistiger, d. h. unendlicher Gestaltung der Inhalt so sehr die Form bedingt, als diese ihn. Form und Inhalt gehören hier unzertrennlich zusammen. Diesen jener unterzuordnen, die materiale Bildung als Mittel für die formale, und jene, als den Zweck dieser zu bezeichnen, scheitert nicht bloß an der Wirklichkeit, in der, wie wir oben sehen, Kraft und Inhalt des Geistes sich nicht sondert, es scheitert auch an der Unmöglichkeit, Zweck und Mittel im Unbedingten zu trennen. Der vernünftige Zweck trägt sein Mittel in sich, wie das vernünftige Mittel den Zweck.[24]) Nur in der Einheit mit seinem Mittel ist der Zweck ein freier, ein unendlicher.

Daß aber die Bildung, insofern sie eine allgemein-menschliche ist, in ihren endlichen Bestimmungen zugleich den unendlichen und in diesen jenen genüge, daß ein ideales Moment sowohl in der sogenannten formalen, als in der materialen Bildung nothwendig liegt, daß dies so gut, wie ihre Einheit, in der Vernünftigkeit, Freiheit, Unendlichkeit des Individiums begründet ist, darüber kann heut zu Tage wohl nicht erst gestritten werden: es liegt in der Natur des Menschen als eines sinnlich geistigen Doppelwesens. Nicht die Ver-

[23]) Geht man vollends so weit, die Form der Bildung auf die bloße Art ihrer Erscheinung zu beschränken, so ist eine consequente Trennung von Form und Inhalt auch in der Abstraction unmöglich. So bei Rosenkranz, der als die allgemeine Form der Bildung die Gewohnheit bezeichnet. Pädag. § 33 vergl. § 28.

[24]) Diese heut zu Tage wohl allgemein recipirte Wahrheit ist bekanntlich nicht zuerst durch Hegel Gemeingut geworden. Der Zugänglichkeit wegen beziehe ich mich indeß auf Hegels Encyclopädie in d. Sammlung s. Werke. Bd. VI. S. 380 ff.

nunft auf Erden zu erhalten, wie man gemeint hat,[25]) ist Aufgabe der menschlichen Erziehung — dafür sorgt schon eine höhere Hand auch ohne unser Gebet —, aber den Vorstellungen des Ewigen im Endlichen ihre Wirksamkeit zu sichern, das ist das Geschäft menschlicher Bildung. In der berührten, absoluten Einheit von Form und Inhalt liegt aber auch in letzter Instanz die Einheit von formaler und materialer Bildung in einer wahrhaft realen beschlossen.

Im Besondern ist, wie sich leicht erkennen läßt, auf dem Gebiete des Intellectuellen nie und nirgend der Inhalt der Vorstellungen untergeordnet oder gleichgültig. Schon in der Theorie fordert jeder Begriff seinen Inhalt, jedes Urtheil seine Analysis oder Synthesis, Alles, was Idee heißt, setzt, wenn von seiner Mittheilung die Rede sein soll, seine Symbolik durch einen bestimmten Inhalt voraus, in dem es zum Ideal sich gestaltet. Besteht doch auch die rechte Gemüthsbildung darin, „daß die Intensität der Gemüthsbewegung der Wichtigkeit der Gegenstände proportional ist," die das Gemüth beschäftigen,[26]) und hat damit in der Erkenntniß der Objecte, also auf dem Gebiete der Vorstellung ihren Boden, während selbst von Bildung des Willens, der ja auch nicht ein inneres Correlat hat, das seiner nothwendigen Bestimmtheit den Inhalt liehe (wie das Wesen der Vorstellung dem Vorstellen), nicht auf directem Wege, sondern nur durch das Medium der Vorstellung die Rede sein kann. Ihre Voraussetzung ist die selbstthätige Würdigung des Löblichen und Tadelhaften, ihre natürliche Stütze die Bildung moralischer Urtheile und die Vereinigung ihres Inhalts in der Form von Maximen.[27]) Sie fußt somit ebenfalls wesentlich auf einer Grundlage, für die wir mit der Vorstellung einer bloß formalen Bildung nimmermehr ausreichen. Auch abgesehen davon, daß alles concrete Wollen gedacht, wie alles concrete Denken gewollt werden muß,[28]) fordert die moralische Bildung als solche kein abstractes Können, sondern ein bewußtes. Auch hier sind Fähigkeit und Erkenntniß als Mittel unseres Thuns untrennbar.

Doch wir kehren zur intellectuellen Bildung in ihrer Besonderung zurück. Käme es für sie hauptsächlich auf eine Fähigkeit in Handhabung ihrer Formen an? Wäre in der Thätigkeit intellectueller Vermögen oder Kräfte auch nur der ganze Kreis des intellectuellen Lebens beschlossen? Ist von der Fähigkeit die Art und Weise ihrer Bethätigung in der Wirklichkeit zu trennen? — Der Mensch hat einmal eine Seele und zwar eine lebendige, das heißt unendlich mehr als sogenannte Vermögen, bei deren wirksamer Handhabung es ja noch auf Festigkeit und Fertigkeit, auf Sicherheit und Gegenwärtigkeit des Wissens oder Könnens, und auf so viel Anderes ankommt, — geschweige denn bloß solche Kräfte, deren Uebung an einem Inhalt, dem man für sich einen unwesentlichen oder untergeordneten Werth beilegen möchte, eine ewige Aufgabe

[25]) Niethammer S. 130.

[26]) Siehe die vortreffliche Ausführung in Fr. Bartholomäis Schrift über die Gemüthsbildung, Jena 1852. S. 6 ff.

[27]) S. Herbart § 43 u. a.

[28]) Rosenkranz Psychol. S. 22.

menschlichen Lebens und Strebens sein sollte oder könnte. Stoffe überträgt die Natur auf ihrer niedrigsten Stufe, Formen schon das Handwerk. Die Aufgabe allgemein-intellectueller Bildung ist eine höhere. Nicht eine bloße Erkenntniß, aber ebenso wenig eine bloße Fähigkeit, sondern ihre Einheit in befähigender Erkenntniß, wie in einem bewußten, durch die Erkenntniß getragenen Können, in letzter Instanz Geist vom Geiste, ist ihr Ziel. Für ein absolutes Können den Geist bilden zu wollen, ist eine Unmöglichkeit, für ein abstractes als Quell vorbereitender Befähigung zu Allem und Jedem, — Sophistik.

Knüpfen wir an diese Erörterung über die Bildung dessen, was man bekanntlich auch geistige Vermögen genannt hat, noch eine doppelte Bemerkung. Man hat gesagt: „Der Geist ist nur, was er thut."[29]) Jedenfalls ist er in dem, was er thut, ein einiger ungetheilter und somit auch Erkenntniß. Daß er ein Collectivum von Kräften sei, hat die neuere Philosophie seit Fichte (namentlich auch Herbart) lebhaft bekämpft.[30]) Und dennoch haftet die Forderung ausschließlicher oder überwiegender formaler Bildung als Aufgabe unseres Gymnasialunterrichts mit einer befremdenden Zähigkeit an jenem Schematismus einer fast abgelebten Psychologie.

Aber wären wir auch berechtigt die manigfaltigen Aeußerungen dieser einigen Grundkraft mittelst der Namen von Vermögen oder Kräften zu gliedern, so dürfen wir ein Zweites nicht vergessen: „Die Natur enthüllt alle Kräfte der Menschheit durch Uebung, und ihr Wachsthum gründet sich auf Gebrauch."[31]) Selbstthätigkeit ist es, ohne welche menschliche Geistesbildung ein Unding ist; in ihrer natürlichen Entwicklung verläuft sie in der Aneignung von geistigen Stoffen; sie beschränkt sich auf normale Uebung dessen, was in der Seele von selbst nach Thätigkeit ringt: und die Schule wollte ernstlich sich die Aufgabe stellen, in ihrem angeblichen Entwickeln, Wecken, Beleben u. s. w. „der freien, wartenden, langsamen Natur vorzudringen"[32]) statt ihrer Lehrart nachzugehen, d. h. Aufgenommenes zu verarbeiten? Sie wollte sich anheischig machen, eine allseitige Bildung zu geben, wobei der Inhalt der Vorstellungen die sie aneignen läßt, unwesentlich oder untergeordnet wäre, während wir nicht einmal bei Anwendung der bloßen Logik verschiedene (disparate) Vorstellungen und Begriffe ohne Vertrautheit mit ihrem besondern Inhalt unterscheiden, sie nur, insofern dem Prädicat ein Inhalt gegeben wird, den wir nicht schon im Subjecte denken, zu synthetischen, d. h. zu solchen Urtheilen verbinden, die uns zu mehr verhelfen, als zu formaler Erkentniß, ja nicht einmal die ordinären Schlußoperationen vollziehen können, ohne danach zu fragen, ob bei einer gewissen Qualität des Untersatzes, der Obersatz ein analytisches Urtheil sei, bei dessen Unterscheidung vom synthetischen im concreten Falle, selbst die Logik der Erkenntniß a posteriori nicht entra-

[29]) Rosenkranz, Psychol. S. 226.
[30]) Ebd. vgl. 186 u. a.
[31]) Pestalozzi in der Abendst. e. Einsiedlers, abgedr. in v. Raumers Gesch. d. Pädagog., Th. II, S. 405. (2. Aufl.)
[32]) Ebd. S. 496.

then kann?[33]) Sie könnte vergessen, daß wir nimmermehr a priori anzugeben vermögen, wenn es sich auch nur um die Cultur des Gedächtnißes als einer sogenannten Geisteskraft handelt, wie viele oder wie bedeutende Merkmale an einer Vorstellung unterschieden werden müssen, um sie in jedem Falle (also abgesehen von ihrem besondern Inhalt) mit der Leichtigkeit des Gewohntseins zu erwecken, „in welchem wir jeden besondern Zustand nicht mehr, als einen besondern gegen die einfache Bestimmtheit unsers Selbst empfinden?“ [33a]) Sie könnte bestreiten, daß bei aller Voraussetzung einer Vielheit von Kräften in ihren verschiedenen Aeußerungen, z. B. in der Association der Vorstellungen und im formalen Schluß, wenigstens analoge Operationen erfolgen, wobei die Empirie in jener der Geläufigkeit in dieser vorarbeitet und umgekehrt? Und dann wiegen wir uns noch in stolzer Sicherheit bei dem Vorhaben, die sogenannten Kräfte des menschlichen Geistes allseitig „harmonisch“ zu entwickeln,[34]) und dies ohne ein Abbild der vorausgesetzten Harmonie in einem objectiven Organismus zu finden, oder wenigstens zu suchen?

In der That, wir haben es mit einer Abstraction zu thun, wenn wir die formale Bildung in ihrer Unabhängigkeit von ihrem Inhalte in ihrer Herrschaft über jeden Stoff uns denken, und die Abstraction, welche die Brücke der Empirie willkürlich hinter sich abbricht, ist ja der Schein, nicht die Wahrheit, ist die öde Abstraction, vor deren Gifte uns auch Seyffert[35]) noch vor Kurzem in derselben Schrift gewarnt hat, in der er das Formale, das wahrhaft Geistige, das Ewige und Eine nennt. Nicht das Formale ist das wahrhaft Geistige, das Ewige und Eine[36]) — Gott ist vielmehr nach wie vor das allerrealste Wesen — und die Kraft ohne andere Richtung, als die in sich reflectirte, ohne einen höhern Zweck, als den sie in sich selber hat, ist sogar, wenn die Worte Lübker's[37]) nicht zu stark sind, etwas Negatives, Zerstörendes, Diabolisches.

Stellen wir uns aber auch, von allen theoretischen Erörterungen abgesehen, auf den bloßen Standpunkt der Praxis, so kann eine Uebung der Kraft doch immer nur eine Erleichterung der geistigen Operationen vermitteln, die das Leben von uns fordert. Die materiale Bildung, die Vermehrung der Vorstellungen hat denselben Zweck. Wir haben also zum Mindesten hier nicht bloß Verbindung, sondern Einheit des Zweckes. Die weitere Erörterung wird nun zeigen, ob wir es mit einer bloßen Verbindung, oder ebenfalls mit einer Einheit der Mittel zu thun haben.

[33]) Der Kürze wegen verweise ich für Letzteres auf Fries, Logik S. 171.

[33a]) Ich erlaube mir hierbei auf Kästners Mnemonik oder die Gedächtnißkunst der Alten zu verweisen, S. 130 der 2. Aufl. u. a.

[34]) Ancillon (ü. wahre Größe S. 54. 57.) sieht eine solche Harmonie als so selten an, daß er sie als das Kriterium wahrer Größe bezeichnet.

[35]) Privatst. S. 18.

[36]) Ebd. S. 20. Kraft ist nicht unbewußter Wille, wie neuerdings nach Arthur Schopenhauer behauptet ist.

[37]) Die Gymnasialreform S. 9.

II.

Wir sehen vorläufig davon ab, daß die formale Bildung, die Uebung der Kraft, die wir uns schon jetzt nur in und durch einen weder unwesentlichen, noch untergeordneten Inhalt denken, dem Gymnasium mit jeder Schule, die sich nicht als Fachschule giebt, seinem Unterricht mit jedem Unterricht, der sich in die Aufgabe der Erziehung einreiht, gemeinschaftlich ist, daß man also am wenigsten darin die specifische Aufgabe der Gymnasien erkennen darf. Wir wiederholen uns vielmehr zunächst nur um so dringender die Frage nach dem Quell einer Erscheinung, von deren Bezeichnung als Einseitigkeit wir ausgingen.

Einseitigkeit stammt oft aus mißverstandener Größe, denn die Größe selbst ist es nur dadurch, daß sie nicht einseitig ist. Es war der bekannte Joh. Georg Hamann, der den Gedanken der formalen Bildung zuerst in Deutschland „an den Mann" brachte. Er machte, wie er erzählt, 28 Jahre alt,[1]) also um das Jahr 1758, die Betrachtung, daß, wo das Gedächtniß sich selbst überfrißt, eine Schwindung der übrigen Seelenkräfte entstehe, und am Ende selber geschwächt werde, und folgerte daraus die Lehre, „die Erlernung der fremden Sprachen sollte als ein Hülfsmittel die Mutersprache besser zu verstehen, was ein bloßes Gedächtnißwerk zu sein scheint, als eine Vorbereitung und Uebung aller Seelenkräfte und höherer, wichtigerer, schwererer, ja geistlicher Dinge gebraucht werden. Hier ist keine Einseitigkeit. Die Dinge gehen neben der Uebung her, wenn auch noch nicht in ihrer innern Zusammengehörigkeit; wie denn so manche Reaction gegen eine selbstgenügsame Pädagogik in Deutschland seit Ratich, der „erst ein Ding an ihm selbst, hernach die Weise von dem Ding" gelehrt wissen wollte, und Comenius, der den Anfang des Wissens vom Sinnlichen aus zu machen forderte, von einer Hervorhebung des Antheils der Dinge an unserer Bildung ausgegangen war. Auf Hamann folgte, nachdem inzwischen die Maaßlosigkeiten der philanthropistischen Richtung einem oft so einseitigen Realismus die Bahn eröffnet hatten, der größere Pestalozzi in richtiger Auffassung des Geschäftes der Bildung. Allerdings war es die „harmonische Entwicklung aller Kräfte des Zöglings," von der man

[1]) v. Raumers Gesch. d. Päd. II. S. 311.

in Iferten gar viel sprach [2]), und von der allgemeinen Emporbildung der innern Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit, als allgemeinem Zweck der Bildung auch der niedrigsten Menschen, hatte Pestalozzi schon in der „Abendstunde eines Einsiedlers" 1780 geschrieben. [3]) Aber bei aller nothwendigen Entgegenstellung seiner Ueberzeugungen gegen die Einseitigkeit des Philanthropinismus hat er die reale Ergänzung des formalen Princips für die, zuerst in dem Buche „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (begonnen 1801) [4]) sich sondernde Charakteristik der naturgemäßen Methode, und namentlich in dem „Buch der Mütter, oder Anleitung für Mütter ihre Kinder bemerken und reden zu lehren," [5]) mit einer solchen Entschiedenheit geltend gemacht, daß die gewöhnlichste Handhabung einer sogenannten Pestalozzischen Didaktik in Uebereinstimmung mit seinem A B C der Anschauung nicht Bildungsformen, sondern Bildungsstoffe, nicht Wörter, sondern Vorstellungen lehrt, und so gern sie sich mit dem Namen der formalen Bildung schmückt, um so tüchtiger ist, je mehr sie dieselbe in ihrer natürlichen Einheit mit dem realen Princip handhabt. Sollte sich doch gerade nach Pestalozzi's Ueberzeugung, um die Schulübel in ihrer Wurzel zu heilen, die er aus eigner Erfahrung so wohl kannte [6]), die naturmäßige Methode dadurch herstellen, daß die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen unterworfen würde, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt. [6a])

Allerdings war die Didaktik nicht die glänzendste Seite von Pestalozzis pädagogischen Bestrebungen, [7]) ja er ist über die in der Opposition gegen entgegengesetzte Extreme begründeten Unverbundenheit mancher Ansichten nicht hinweggekommen, wenn er z. B. trotz seines Eiferns gegen die „Wortmenschen," gegen „anschauungslose Definitionen" [8]), andrerseits allen Fundamentalunterricht auf Zahl, Form und Wort beschränkt. Um so mehr muß es uns genügen, daß er trotz des ihm am Herzen liegenden Widerspruchs gegen das einseitige Materialprincip des Philanthropinismus [9]) nirgend die Nothwendigkeit desselben ganz aus dem Auge verlor, daß er dem öffenlichen Unterricht stets die Vorzüge nachzuahmen vorschrieb, welche dem häuslichen so natürlich sind, und die seiner Auffassung nach von der Anschauung, oder, wie er sich anderwärts ausdrückt, [9a]) von der Sache ausgehen. Ja er geht so weit, über die Gegenstände des Unterrichts in seinem Institut im Allgemeinen zu sagen, daß „nicht von irgend einer Form, sondern vom Wesen und Leben selbst das

[2]) Ramsauer, kurze Skizze m. päd. Lebens S. 25 f., nach der Anführung in v. Raumers Päd. II. S. 427 (2. Aufl.).
[3]) Abgedruckt bei v. Raumer als Anh. z. Th. II. Siehe S. 494.
[4]) Theil 5. der Tüb. (unvollständigen) Ausg. s. Werke (1819—26.)
[5]) Tübingen 1803.
[6]) v. Raumer II. S. 367.
[6a]) Blochmann, ü. d. Eigenthümlichkeiten d. Pestalozzischen Meth. in Dessen H. Pestalozzi (Dresd. 1846.) S. 143.
[7]) v. Raumer II. S. 404 ff. 410, 442 u. a., vgl. 298.
[8]) Ebd. S. 399, 403, vgl. 378.
[9]) „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte, sind vielleicht Kenntnisse ohne Fertigkeiten." Ebd. S. 401.
[9a]) So z. B. in der Abendst. e. Einsiedlers, bei v. Raumer II. S. 495.

Ganze ausgehe, und jede Form bloß als der Ausdruck und die Darstellung dieses angeschauten Wesens und Lebens erscheine." [10])

Der große Mann spricht eine Wahrheit mit ausgedrücktem oder selbstverstandenem regulirenden Nebengedanken aus. Die Nachahmer bemächtigen sich desselben und stellen nur zu oft ohne diesen die Wahrheit auf den Kopf. War Pestalozzi in seiner Didaktik dem Philantropinismus gegenüber von formalistischen Ausschreitungen nicht frei geblieben, so wurde dies, für die Entwickelung der Pädagogik im Ganzen, zunächst die Quelle einer Ueberschätzung der Verstandes-Cultur. [11]) Man redet seitdem nicht bloß von einer Uebung der Kräfte, von einer Ueberwachung ihrer natürlichen harmonischen Entwicklung, man will dieselben wecken, stärken, harmonisch bilden, und das Alles, um die Menschen „zur Menschlichkeit" zu erziehen, [12]) ja man findet darin nicht mit Pestalozzi eine Voraussetzung für jede besondere Bildung, [13]) also eine Aufgabe jeder erziehenden Schule, bei deren Lösung Pestalozzi neben der Ueberwachung der harmonischen Entwicklung aller Kräfte, ja auch das lückenlose Aufsteigen von der Anschauung zum deutlichen Begriff, also einen entsprechenden Inhalt voraussetzt, — sondern man hat daraus, sonderbar genug, das Specificum der Gymnasialbildung gemacht. [14])

Pestalozzi's Quelle war übrigens vielleicht nicht Hamann, der seinerseits „Lienhard und Gertrud" kannte, und „die Abendstunde eines Einsiedlers" acht Jahre vor seinem Tode hatte lesen können. Derselbe Geist, der die französische Revolution auf philosophischem Boden vorbereitete, hatte ihn angeregt, wie seine „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts" zeigen, während er aus Rousseaus Pädagogik namentlich die Forderung der Erregung der Selbstkraft schöpfte. Aber der Mann der Liebe hatte Beides einem höhern Geiste dienstbar gemacht. Auch Rousseau wollte in Emils Erziehung „den Menschen" vollenden, [14a]) aber für sich, nicht — dieser Gedanke ist der Kern von Pestalozzi's Größe — für die Menschheit. —

[10]) Ebd. S. 432. In einer 15 Jahr später geschriebenen Anmerkung zu dieser Stelle bezeichnet er die darin enthaltene Tendenz als eine der Großsprechereien, deren er sich auch anderwärts anklagt (vgl. S. 434.). Dazu wird er dann aber wohl auch so manche formalistische Ausschreitung gerechnet haben, der seine Nachtreter buchstäbliche Geltung gaben. Hier handelt es sich nicht um den Ausdruck, sondern um die Sache.

[11]) Urtheil von Blochmann in d. angef. Schrift S. 160, woselbst die Ausführung. Aehnlich urtheilt F. A. Hoffmann mit besonderer Rücksicht auf die Gymnasien. N. Jahrbb. v. Jahn. XIII. Suppltbd. S. 534.

[12]) Repräsentant dieser Richtung in Deutschland ist vor Allem A. H. Niemeyer in s. Grundsätzen der Erziehung u. d. Unterr., die seit 1800 eine große Reihe von Ausgaben erlebt haben. S. besonders Bd. I. S. 382 ff. (der 7. Ausg.) Vgl. Fr. Thiersch ü. gel. Schulen I. S. 14 u. a.

[13]) So schon in d. Abendst. e. Einsiedlers v. Raumers Gesch. d. Päd. II. S. 378.

[14]) Als Stimmführer dieser Auffassung ist bereits Fr. Thiersch bezeichnet. S. bes. I. S. 138, 139, 122, 124, III. 150, 341, 17, 109, 133, 207 u. a.

[14a]) Aehnlich Hundeshagen in d. Aufsatze ü. d. innere Mission auf d. Universität. in d. protest Monatsbl. v. Gelzer 1855. H. I. S. bes. S. 16.

Der politische Formalismus der ersten französischen Revolution war mit ihren Schrecken vorüber. Man war um die große Lehre reicher geworden, daß die politische Form keine politische Freiheit giebt. Hätte man sich nun sogleich dazu erheben können, daß die didaktische Form für sich allein die Bildung nicht gebe? Die Fortschritte des Jahrhunderts sind langsamer als man glaubt.

Noch in Niethhammers Schrift über den Streit des Philanthropinismus und Humanismus [15]) zeigt sich der Zusammenhang der Revolution mit dem formalen Princip der Pädagogik. Die „freie" Bildung, die „Gleichheit" der Gebildeten ist ja sein Schiboleth. Seiner Meinung nach waren die Gymnasien in ihrer ursprünglichen Einrichtung Anstalten der freien Bildung,[16]) ein Satz, der in seiner vieldeutigen Allgemeinheit vor dem Richterstuhl der Geschichte nicht mehr Wahrheit enthält, als die moderne Zweideutigkeit, sie seien seminaria ecclesiae gewesen. „Den Kern der Kultur einer Nation (fährt Niethhammer fort) bildet und bewahrt die Zahl der . . . Staatsbürger, denen es vergönnt ist, das Ideal der freien Menschenbildung anzustreben," als wenn dies Ideal auch dem Niedrigsten unter uns unzugänglich wäre, und seine Deduction schließt mit der Behauptung:[17]) „durch jene gemeinschaftliche freie Erziehung sind sie (jene bevorzugten Staatsbürger) sich gleich und machen den Stand der Gebildeten aus." Daran knüpft er dann die Bemerknng, daß jene Gebildeten unausbleiblich verdorben werden, wenn Zeit und Mittel, die ihnen zu freier Menschenbildung gegeben sind, zu unfreier Berufsbildung verbraucht werden. Alle Berufsbildung sei als solche ihrer Natur nach unfrei, selbst die des Gelehrtenstandes nicht ausgenommen, und nur dadurch, daß sie auf der Grundlage einer freien Bildung gebaut wird, werde sie selbst frei. In der That können wir mit ihm darüber einverstanden sein, daß, wenn der erziehende Unterricht seine ideale Bestimmung aufgeben könnte, damit das bloße Handwerksprincip auch auf diesem Gebiete den Sieg hätte, und in letzter Instanz auch der Gelehrte zum Handwerker seiner Art würde;[18]) wir können ihm einräumen, daß der erziehende Unterricht kein praktischer sein dürfe, weil nie Lehren der Praxis

[15]) Jena 1808.

[16]) S. 193. Man begreift Niethhammers Opposition gegen den Materialismus nur dann vollständig, wenn man ein Bild von den Verirrungen sich vorführt, in welche dieser seit der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts gerathen war. In der Berliner (1747 gestifteten) Realschule lehrte man Anatomie, Oekonomie, Architectur, Bergbau oder unterirdische Geometrie, Fortification, Artillerie, Mechanik, Astronomie, Chronologie, Mathematik, Physik, Perspective, Schiffsbaukunst, Gartenbau, gab eine Anleitung zur Material-, Specerei- und Gewürzhandlung, zum Buchhalten und zur Waarenkunde, hielt zur Instruction 80—90 Lederproben für den, der den Lederhandel lernen wollte u. s. w. 1757 wurde eine Conduitenstunde angesetzt, worin ein Maître Anleitung gab, wie sich die Jugend äußerlich gegen andere Leute recht betragen, sich im Umgange höflich und sittsam beweisen und ihren Leib wohl gouverniren solle. Spilleke's Leben v. L. Wiese S. 78 f. Im Halberstädtischen Domgym., das Spilleke 1787—1796 besuchte, unterrichtete man in der 2. Klasse in der Diätetik, der Materia medica u. ähnl. Dingen. Ebd. S. 12 Man lehrte ½ Jahr lang die Geschichte v. Halberstadt, von der neuern bekam man ein dürftiges Skelett, von der alten gar nichts. Ebd. S. 11. Am Werderschen Gymn., wo Spilleke 1800 eintrat, mußte er in Quarta Technologie lehren, S. 31. [17]) S. 194. [18]) Niethammer S. 127.

ohne Praxis wenig fruchten;[19]) wenn er aber der formalen Bildung deshalb „einigen“ Vorzug geben will, weil 1. den Geist zu bilden, den Menschen zur Vernunft zu erwecken, nicht nur die wichtigere, sondern sogar die unbedingte Aufgabe des Erziehungsunterrichts sei, 2. ein durch Unterricht aufgeweckter und sich selbst gegebener Geist leicht und sicher jedes Geschäft beherrsche, 3. die Bildung des Geistes die sicherste und unverlierbarste Weckung des Erziehungsunterrichts sei;[20]) so ist dagegen unter Voraussetzung dessen, was wir oben über die sog. Bildung der Vernunft sagten, einfach zu erinnern: 1. daß die formale Bildung und die ideale Seite des Inhalts der Bildung (die jede Theorie und jede Praxis anerkennt) keineswegs identisch ist, 2. daß ein durch den Inhalt des Geschäfts vorbereiteter Geist das Geschäft noch viel leichter und sicherer beherrschen könne, übrigens aber ein Können lehren zu wollen, daß uns zu Allem befähige, — Sophistik ist, 3. daß jede formale Bildung durch Vernachlässigung der Gewöhnung gerade eben so leicht verloren gehe, als ihr materialer Inhalt durch Vernachlässigung der Wiederholung.

Uebrigens war die mehr oder minder vollständige Gleichsetzung einer herkömmlich so genannten Humanitätsbildung und der idealen Bildung, welche jener Zeit eigen war, durch die Hebung begünstigt, welche die altklassischen Studien in Deutschland hauptsächlich durch Fr. Aug. Wolff gewonnen hatten. Bekanntlich war um dieselbe Zeit, „als (um den Ausdruck von Mickiewicz zu brauchen) die Lava der Vulkane an der Seine reif geworden,“ durch das länger vorbereitete neue Leben der vaterländischen Literatur eine Wärme und Weihe der Begeisterung über die Hüter des Alterthums gekommen, die Bernhardi eine so bald verschollene genannt hat, wie denn in der That ihr Grund ursprünglich nicht so sehr in ihrem eignen Leben, als in einem andern lag. Als Winckelmann eine überschwängliche Begeisterung für alte Kunst entzündet, als er den Grundsatz ausgesprochen hatte, daß die Kunst der Alten sich ohne Enthusiasmus weder fassen noch begreifen lasse, daß man ihr Studium mit Erstaunen und Bewunderung anfangen müsse, als Lessing, Herder, Göthe, Schiller durch die nationale Vergeistigung antiker Klassicität die goldene Zeit unserer Literatur schufen, da wurde die Antike die Verkörperung eines „ewig zu erstrebenden, nie zu erreichenden Ideals.“[21]) Diese Transscendenz führte den Deutschen, wie einst seine Romantik, zur Ueberschätzung der Erscheinung, eine Ueberschätzung, die den Wegweiser zum Formalismus der Schule bildete. Glaubte man doch das Wesen des Antiken in der sog. Einheit von Form und Inhalt zu finden, die ein Merkmal jedes Ideellen ist, und noch dazu ein solches, wobei die Gefahr des Formalismus gerade dem Deutschen so nahe liegt.[22]) In der That

[19]) S. 136. [20]) Nieth. S. 117 f.

[21]) W. Herbst in s. geistvollen Abhandlung: Das klass. Alterthum in der Gegenwart. Lpz. 1852, S. 17.

[22]) Rothert (das Latein auf deutschen Gymnasien, 1850) hat ihn mit Recht eine leidige Erbsünde der Deutschen genannt. Vergl. F. A. Hoffmann in Jahns Neuen Jahrbb. XIII. Suppl. Bd. S. 542.

machte sich selbst in der Wissenschaft bald in Deutschland eine überwiegende Vorliebe für die formalen Seiten der Alterthumskunde geltend. Gottfr. Hermann belebte die Grammatik, die Metrik, die Texteskritik. Der antiken Philosophie, die einen substantiellen Werth für uns nicht mehr haben kann, leitete Schleiermacher ein lebendiges Interesse zu. In Folge der großartigen Umgestaltung, die B. G. Niebuhr auf dem Felde der römischen Geschichte hervorbrachte, einer Umgestaltung, die uns gerade veranlassen sollte, die alten Römer „als Menschen von unserm Fleisch und Blut"[23]) anzusehen, ist der antike Staat, „die gegliederte Form des Praktisch-Vernünftigen," mit seiner Verfassung nnd seinem Rechte bis heute ein Lieblingsstoff der deutschen Philologie geblieben.

Die bezeichnete Hebung der altklassischen Studien drängte, der veränderten Stellung dieser Studien im Schulunterricht zu den praktischen Bedürfnissen der Gegenwart ein Gegengewicht zu geben. Die alte Literatur, im Besondern die römische, (denn das Griechische wurde vor dem Auftreten Wolf's nur ausnahmsweise in den Fürstenschulen, und in Anstalten, die ihnen gleichstanden, geschweige denn in den sog. Particularen und anderweitigen Schulen[24]) so weit getrieben, daß Demosthenes, Plato oder gar ein Tragiker in den Kreis ihrer Lectüre gezogen wurden,) hatte ihr Uebergewicht über die nationale verloren. Die lat. Sprache konnte in Folge des Aufschwungs, den die deutsche genommen hatte, selbst in der Gelehrtenwelt nicht mehr ihre frühere Geltung behaupten.[25]) Von den zwei Gründen, die Fr. Thiersch für die Nothwendigkeit des Lateinischen im Jugendunterichte geltend macht,[26]) galt nur noch der eine, daß unsere ganze Bildung und Gelehrsamkeit eine lateinische Grundlage hat, wie denn die Nachahmung der edelsten Geisteswerke des klassischen Alterthums, die er von Schülern fordert,[27]) selbst unter den Gelehrten immer nur wenigen Befähigten und auch diesen nur annäherungsweise hatte gelingen können.[28]) Die antike Bildung als Ganzes hatte überhaupt aufgehört, für die nationale als eine Art Normalbildung vor Kundigen zu gelten.[29]) Sie als bloßen Factor des Verständnisses unserer Bildung zu treiben, das hätte bei dem Aufschwunge, den die Philologie gerade damals gewann, als ein Frevel an der Herrlichkeit antiker Klassicität erscheinen müssen. Was blieb übrig, als die altklassischen Studien für das einzige Mittel zu wahrer Humanitätsbildung,[30]) oder doch für das

[23]) Vorr. z. 2. Ausg. des I. Bandes s. Röm. Gesch.

[24]) Was Klumpp in d. Zeitschr. f. das Gymnasialwesen 1848 S. 335 ff. über Würtemberg anführt, ist im 18. Jahrh. allgemeine Erscheinung selbst in den deutschen Particularschulen außerhalb Deutschlands, z. B. in Ostpreußen.

[25]) Vgl. das werthvolle Programm v. H. Schmidt „der klassische Sprachunterricht auf den Gymnasien in seinem Verhältnisse zur Gegenwart, Wittenb. 1844. S. 3.

[26]) Ü. gel. Schulen I. S. 159.

[27]) In Prosa u. Poesie. Ebd. Vgl. S. 133.

[28]) Art, Ueb. d. Zustand d. heutigen Gymnas. 1838. S. 113. Einiges Nähere über Muret, Politian rc. in m. Aufs. ü. d. Unterr. im lat. Stil. Zeitschr. f. d. Gymnasialw. 1855. S. 13.

[29]) Ebd. S. 2. H. Schmidt im angef. Progr. S. 3.

[30]) Diese Ansicht ist noch 1849 von dem hochehrenwerthen F. A. Gotthold vertreten. S. dessen Protest gegen die Vorschläge der Landesschul-Conferenz S. 50.

vollkommenste Jugendbildungsmittel zu erklären, und da dies auf ihren von der Neuzeit wissenschaftlich überflügelten Inhalt keine Anwendung finden konnte, diese Vollkommenheit in ihrem Werthe für eine sog. formale Bildung zu suchen? Und weil man sich dabei offen oder stillschweigend den Vorrang der griechischen Literatur vor der römischen mit Rücksicht auf ihre Originalität und ihren sonstigen innern Werth eingestehen mußte, — wie sehr verdient es da nicht Entschuldigung, daß man hin und wieder darauf ausging, lieber durch diese als durch jene der Jugend zu einer vermeinten vollkommenen Bildung zu verhelfen![31]) Aber freilich weist die Verkehrung aller praktischen Momente, wozu dies führen würde, deutlich genug die Einseitigkeit eines Formalismus nach, als dessen Consequenz diese Verkehrung sich ergab.

Hatte Meierotto, der große König unter den Rectoren, das erneuerte Interesse für die alte Klassicität auf die Schule übertragen und zunächst durch eine umfassende Lectüre befriedigt,[32]) daneben auch den Rousseau'schen Satz, daß der Knabe beim Unterricht so viel als möglich selbstthätig sein müsse, auf die Methode des lateinischen Sprachunterrichts mit Besonnenheit angewandt,[33]) hatte Fr. Gedicke, der ehrwürdige Schulmann dem Humanitätsprinzip auch andere Zweige des Schulunterrichts[33a]) durch ihre methodische Ausbildung zugewiesen, und Jacobs, der in der Bildung des Menschen das Werk der sich selbst vollendenden Freiheit sah,[34]) die Meierottosche Methode so weit geläutert und vereinfacht, daß sie jetzt ein Gemeingut geworden ist; so trat im ersten Decennium unsres Jahrhunderts unter Andern namentlich Passow, des Letztern Schüler, in einer Zeit, wo er selbst sich zur Ueberschätzung der Antike hinneigte,[35]) und der Ruf nach formaler Bildung, wie wir oben sahen, bereits in Umlauf gekommen war, zuerst als Gymnasiallehrer, bald aber in der einflußreichen Stellung als Leiter des philologischen Seminars der Universität Breslau mit der entschiedenen Forderung des Uebergewichts formaler Bildung in das Leben der Schule ein. Seine Ansicht, und im Besondern seine Bevorzugung der griech. Sprache als des vollkommensten Bildungsmittels, stützte sich auf den halbwahren Satz, daß derjenige Gewinn für das Leben der größeste sei, der aus der frischesten und vielseitigsten „Anregung" der Geisteskräfte erwachse,[36]) ein Satz, in dem die einseitige Auffassung Pestalozzischer Lehren unverkennbar ist,[37]) den aber zahlreiche

[31]) Vgl. die Abhandl. v. H. Schmidt in d. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1849 im März- u. Aprilheft S. 233 u. a.

[32]) Nägelsbach, Vorrede z. 1. Aufl. f. lat. Stilistik S. XIV. Abgedruckt in der 2. S. XVI.

[33]) v. Raumers Gesch. der Päd. III. S. 104 ff. Vgl. das abweichende Urtheil von Ruthardt in s. Vorschlag u. Plan einer Vervollständigung u. s. w. (1841) S. 298 ff.

[33a]) Gesamm. Schulschr. Berl. 1789 ff. Verm. Schriften, Berl. 1801. Vgl. Niemeyer III. S. 383.

[34]) Verm. Schriften, Th. III. S. 161.

[35]) Herbst S. 37.

[36]) H. Schmidt in d. Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1849. S. 208 ff. Vergl. Niemeyers Grunds. d. Erziehung u. d. Unterr. Bd. II. S. 323.

[37]) Abendst. eines Einsiedlers bei v. Raumer. S. 493, 494 f.

Schüler Passows nicht bloß in Schlesien, sondern von Wesel bis Königsberg und von Parchim bis Thorn, bald mit mehr, bald mit weniger Geschick in die Schulen einführten.

Seit dieser Zeit, d. h. seit länger als vier Decennien, tritt das formale Princip auf unsern Gymnasien mit immer wachsender Bedeutung in den Vordergrund. Mag immerhin Wurms Aeußerung [38]), „es scheint, als wäre diese formale Bildung nichts als ein Expediens, die lateinische Sprache, nachdem sie als Zweck des Unterrichts sich zu behaupten aufgehört, mit den Anforderungen der Zeit, so gut es gehen wollte, zu conformiren und zum Wenigsten als Mittel zu salviren" — mag diese Aeußerung immerhin Spott sein, die Factoren derselben sind so richtig, als ihre nachtheiligen Folgen für die Schule unvermeidlich waren.

In der That war bis dahin dies Princip in seiner überwiegenden Einseitigkeit den deutschen Schulen fremd gewesen. Es gehört nicht viel mehr Kenntniß der Geschichte des Schulwesens, als aus den gangbaren Werken von Schwarz, v. Raumer, u. A. geschöpft wird, um zu wissen, daß man bis dahin die altklassischen Studien nicht um einer solchen Bildung willen getrieben hatte. Als diese Studien in Deutschland erwachten, war es wahrlich nicht der Formalismus, der ihnen Vorschub leistete. Schon die Hieronymianer lasen in den Alten die heidnischen Sittenlehrer. [39]) Jener Gerardus, von dem das magnum chronicon Belgicum aus einer älteren Quelle sagt, daß er den Beinamen Magnus pro sanctitate et claritate doctrinae bei Allen führe, war wahrlich nicht der Mann, die Form über die Sache zu setzen, [40]) und die unmittelbaren Zöglinge jener Schule, die den heil. Hieronymus, den rhetor eloquentissimus, als ihren Ordenspatron und Namensgeber führt, erscheinen dem Bewußtsein ihrer Zeit gegenüber zunächst als Männer, die nach Herrschaft über die klassische Sprache rangen, um sie im praktischen Gebrauch auch in Deutschland an die Stelle jenes depravirten Idioms treten zu sehen, das man in Italien längst zu verachten angefangen hatte. [41]) Sehr richtig bestimmt daher Hase

[38]) In s. Schrift ü. Latein auf Gymnasien, Erlangen 1838. Ich beziehe mich auf die Mittheilungen v. Raumers aus dieser Schrift. Bd. III. S. 61 u. a.

[39]) Erhard, Gesch. d. Wiederaufblühens wissenschaftl. Bildung. I. S. 261 f.

[40]) Fons est origo modernae devotionis. Magn. chron. Belg. in den Scriptor. rer. Germ. v. Pistorius, ed. Struv. III. p. 348. Vgl., was über ihn Joh. Schiphowerus im Chron. archicomit. Oldenburg. sagt, in Meibom. Scriptt. rer. Germ. T. II. p. 165.

[41]) Rud. Agricola heißt schon im Chron. Citiz. (XV. Jahrh.) bei Pistor. I. p. 1268. vates et rhetor Graece Latineque doctissimus. Maurit. de Spiegelburg (berg) erwähnt das Magn. chron. Belg. 1. 1. p. 441 als Magnus orator et poeta. Joh. v. Dalberg, der sich bekanntlich als Bischof v. Worms 1485 in Rom durch einen lat. Vortrag auszeichnete, wird von Trithemius als rhetor et poeta clarissimus gerühmt. S. auch Dalbergs Brief an Reuchlin (bei Erhard I. S. 370.) Von Hegius, unter dem Deventer bisweilen über 1200 Schüler gleichzeitig hatte (Chron. monaster. Bergens. bei Meibom III. p. 315), und Ludw. Dringenberg, dem Lehrer von Agricola, Erasmus und Reuchlin, rühmt das Chron. Riddagshus., daß sie in patria felicius et latius eloquentiae studia accendere coeperunt. Meibom. III. p. 380. Am vollständigsten spricht sich vielleicht ihre Richtung in der Zueignung der ersten Gedichte von H. v. d. Busche an s. großen Lehrer Hegius, und in des Ersteren vallum

in dem schönen Artikel Philologie in der Encyclopädie von Ersch und Gruber[42]) als die eigentliche Tendenz der alten Humanisten die Wiedererweckung der römischen Beredsamkeit zu wirklichem praktischem Gebrauch, ein Zweck, dem nicht nur die Verdrängung nichtsnutziger Unterrichtsmittel, des marchesinischen Mammotrectus, des Catholicon Johanns von Genua und ähnlicher, nicht bloß die Einführung der classischen Muster der Beredsamkeit in die Schulen, sondern auch die Lectüre und Nachahmung der Dichter dienen mußte. Da hören wir nichts von theoretischen Bildungszwecken. Vielmehr geben außer jener Begrüßungsrede v. Dalbergs, außer dem mannigfaltigen Gebrauch, den man von Rud. Agricola in bürgerlichen Geschäften machte, namentlich die reichhaltigen Acten über den unermüdlichen Kampf der Humanisten gegen das barbarische Latein ihrer Gegner von den praktischen Tendenzen der Erstern den vollständigsten Beweis.

Durch Herm. v. d. Bussche knüpft sich die Humanistenschule an die der Reformatoren. Er ist es, der mit Luther in den Preis der Sprachen für das Verständniß des Evangeliums einstimmt. Das Zeitalter dieser ersten Richtung der protestantischen Schulen, das man die Zeit der Reformatorenschulen genannt hat, dauert in manchen Gegenden viel länger, als man gewöhnlich annimmt. Aber, so lange es dauert, ist auch ihr Charakterzug nichts weniger, als Formalismus. Das Griechische und das Hebräische werden als Grundsprache der Schrift (linguae sacrae) getrieben,[43]) und daneben das Latein als Gelehrtensprache, von dem Luther sagte, jeder Bürger müsse es lernen, um im Nothfalle als Prediger gebraucht werden zu können.[44]) Auch in dieser Richtung des deutschen Schulwesens trieb man also die Sprachen um der Sache willen. Blieb doch das Latein, als es dem Französischen den Platz als Weltsprache in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts räumte, immer noch Gelehrtensprache, deren Verständniß nicht bloß (wie noch heute), sondern deren schriftliche und mündliche Handhabung auch außerhalb des Examens Bedürfniß war. Daß man dabei auf das Latein oft mehr als 20 wöchentliche Lectionen verwandte, war möglich, weil man nicht viel Anderes daneben trieb, und war praktisch, weil nur auf diese Weise eine todte Sprache bis zur Fertigkeit ihres Gebrauches

humanitatis aus. Für die Thätigkeit anderer Schüler von Hegius, Joh. Murmelius, den Lehrer in Deventer, Alkmar v. Münster, u. Joh. Cäsarius, der in Cöln Sleidan unter seinen Schülern zählte (Hamelmann in der vita Busschii p. 49.), kann im Allgemeinen auf v. Raumer I. S. 89. u. 92 u. für Goswin v. Halen, den Famulus des berühmten Joh. Wessel, den Verbreiter ciceronischer Latinität, auf Ebd. I. S. 75 f. verwiesen werden. Wer Rud. Langius, von dem Hegius sang „iam ferre poetas barbarie in media Westphalis ora potest, der den Cölner und Löwener Dunkelmännern gegenüber causam bonarum literarum et emendationis studiorum doctrinae barbarae egit verweise ich auf Chytraeus im 3. Buch der Saxonica, den man bei Bayle (T. III. p. 52. der 5. französ. Ausg.) angeführt findet.

[42]) III. Bd. 23. S. 380.

[43]) So in der Rastenburger Schule noch unter Rector Wolff 1765 u. Rector Borzim 1772. S. Heinicke's Gesch. d. Rastenb. Gymn. im Progr. v. 1846, Beil. 2, S. 57.

[44]) Vgl. Schwarz im Ulmer Progr. f. 1847. S. 8.

angeeignet werden kann; und als endlich die alte Richtung einer neueren Platz machte, als man in der Francke'schen Schule und in denen, die ihrem Muster folgten, mehr und mehr Platz der Muttersprache und gewissen Wissenschaften neben den Sprachen einräumte, trieb man das Latein wenigstens als Träger einer Musterliteratur, in der eine Bildung niedergelegt war, die man als eine Art von Normalbildung ansah.[45]) Die Hebung des Griechischen erfolgte damals nur in vereinzelten Fällen. Auch die besten Schulen lasen meist nur Theognis, die aurea dicta des Pythagoras, den Pseudo-Plutarch de liberorum educatione, Stücke des Sokrates, und daneben allenfalls noch ein Buch von Homer.

Selbst die Jesuitenschulen trifft der Vorwurf eines solchen Formalismus nicht, wie ihn unsere Zeit gefordert hat.[46]) Es ist immer bei ihnen der Gebrauch der lat. Sprache, die ihnen ja auch als Kirchensprache so viel näher lag, den sie im Auge haben.[47]) Ihr lege, scribe, loquere, dieser einsichtige Stufengang für die Erlernung einer todten Sprache, würde dies beweisen, wenn man auch von ihnen sonst nicht mehr kennte, als ihre artificia transitionum, die Amalthea oder das Promptuarium Schönslederi.

[45]) S. des Vfs. Auff. in d. Zeitschr. f. d. Gymnastalw. 1855. p. 2. Die altklassische Bildung als Normalbildung erscheint von ihrer glänzenden Seite unter andern in der Züricher Schule unter Bodmer, Breitinger, Steinbrüchel; s. v. Raumer II. S. 368.

[46]) Vgl. über sie Fr. Thiersch III. S. 184 ff., v. Raumer I. S. 302. u. a. Auch diese Gestaltung des Schulwesens reicht weiter hinab, als man glaubt. In der Klosterschule zu Neustadt in Westpreußen erhielt sie sich bis ins 2. Decennium unsres Jahrhunderts. Das Signum, das v. Raumer bezeichnete, kannte die Schola Pacostiensis noch lange, seitdem sie unter preußische Hoheit gekommen war.

[47]) Dies Moment in anderer Form hervorgehoben noch v. L. Just in d. Zeitschrift f. d. östreich. Gymn. 1855. S. 184.

III.

Wie so anders unsere Zeit! In dieser Zeit, wo nach dem Ausdruck von H. Schmidt[1]) die lat. Sprache als Schrift- und Redesprache „völlig Abschied vom Leben genommen hat," wo sie, abgesehen von ihrem Gebrauch in der katholischen Kirche für die Praxis nur noch Examen- und Apothekersprache ist, fordert man von Schülern nicht bloß, daß sie lateinisch schreiben und sprechen, sondern sogar — lateinisch denken sollen, und das trotz Agricola und Wolf, die mit so viel Nachdruck verlangt haben, daß vor dem Niederschreiben erst deutsch gedacht würde. Man verlangt es um der formalen Bildung willen, als ob der Inhalt der Bildung so wenig Berücksichtigung verdiente, daß er getrost dem Schweigen und Vergessen anheim gegeben werden könnte, als ob es etwa für die Mehrzahl unserer Vorstellungen und ihrer Combinationen mehr auf die Form als auf ihren gegebenen Inhalt ankäme, als ob vor Allem das Urtheil, jene secunda Petri, durch die sog. formale Bildung zu ersetzen wäre, und derselbe Kopf nicht über Fragen der Mathematik sehr richtig, über Fragen des Lebens sehr unrichtig urtheilen könnte.

Bald nach dem westphälischen Frieden hatte das Latein seine Stellung als Weltsprache verloren. Mit dem Beginn des 18. Jahrhunderts hörte es allmählig auf, die Sprache des gelehrten Verkehrs zu werden. Dazu erhob in Deutschland die Muttersprache, nach den Bemühungen von Paracelsus im 16. Jahrhundert, vornämlich Chr. Thomasius. Das Lateinsprechen hörte bei uns auf, und so rasch, daß schon Joh. Matth. Gesner behaupten konnte, es hätte nur noch Halbbarbaren zu Vertheidigern. Im gegenwärtigen Jahrhundert vollends sind auf allen Gebieten der Wissenschaft die Landessprachen in dem Maaße herrschend geworden, daß dem Latein auch für den schriftlichen Gebrauch sein Charakter als Gelehrtensprache entzogen ist.

Schon 1693 hatte Locke seine Stimme gegen den Mißbrauch der Jugendzeit für die Erlernung des Lateinischen erhoben. [2]) Gleichzeitig machte sich in Deutschland die Forderung des deutschen Unterrichts in den Schulen mit einer Energie geltend, von der in

[1]) Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen 1849. S. 240. Vgl. Köchly's Aeußerungen zur Gymnasialreform S. 80—99. — Am 3. Aug. 1852 w. bei der Berliner Universität die Festrede zum ersten Male deutsch gehalten. Ein Lied von Luther w. dabei freilich noch in d. lat. Uebersetzung gesungen: arx firma noster Deus est.

[2]) Gedanken ü. Erzieh. u. Unterricht, deutsch v. Carol. Rudolphi im 9. Bde. des Campe'schen Revisionswerkes (Zeitschr. f. d. G.-W. 1848, S. 98).

Feuerleins Geschichte des Nürnberger Gymnasiums, in der Hamburger Schulordnung u. s. w. die ersten Beweise vorliegen. Man mußte statt des verlorenen realen Princips ein anderes für das Leben des Lateins in der Schule suchen. Wie die sog. Francke'sche Schule die antike Bildung als eine Art Normalbildung ansah, wie sich daraus in Deutschland, später als anderwärts, das ästhetische Princip (durch Herder, Winkelmann, Lessing) zu entwickeln begann, bis allmählig dem sogenannten formalen der Weg gebahnt war, bedarf nur eines Fingerzeiges.[3]) Während dessen hatte der hallische Rector Joh. Pet. Miller[4]) die Uebungen im Lateinschreiben vom Gesichtspunkte der Praxis nicht bloß für überflüssig, sondern auch für verkehrt und lächerlich erklärt. Der Minister v. Fürstenberg sprach in seiner Schulordnung für das Hochstift Münster v. J. 1776 die Hoffnung aus, daß durch Einschränkung der lateinischen Stilübungen eine reiche Quelle der Verderbniß in diesem Theile des Geschmacks wegfallen werde.[5]) Stuve hatte sie nicht bloß unnütz, sondern auch schädlich, ja sogar unmöglich genannt,[6]) Trapp, der Amtsvorgänger von F. A. Wolf, als Professor der Pädagogik in Halle, sich nur für dasjenige Lateinschreiben erklärt, welches bloß auf das leichtere und richtigere Verstehen der Schriftsteller abzwecke.[7])

Diese Stimmen waren nicht ohne Nachhall geblieben. Der Philanthropinismus nahm sie begierig auf und benutzte sie zu seinen Zwecken. Da trat denn Niethammer in seiner Opposition gegen den letzteren in dem oben vielfach citirten Werke mit der Ansicht hervor, es sei kein Argument gegen das Lateinschreiben, daß man es im Leben nachher nicht brauche. Er hat darin ohne Frage Recht, aber Andere haben es nicht, wenn sie Niethammer noch heute dafür anführen, daß man die alten Sprachen um der sogenannten freien formalen Bildung willen treiben müsse. Antik-klassische und höhere moderne Bildung ist längst nicht mehr zu identificiren, wie zu den Zeiten von Hegius, Wimpheling und Conrad Celtes, und die Form über die Sache zu setzen, widerstrebt einer gesunden Pädagogik.

Niethammer hatte Recht, im Interesse des ideellen Moments, das auch wir der Bildung nicht entzogen sehen können, und auf das Pestalozzi so ernst hingewiesen hatte, die Einseitigkeit der Gegner zu bekämpfen. Sein Enthusiasmus für die freie formale Bildung ist zu entschuldigen, wie die einseitige Auffassung Pestalozzischer Ansichten in dem Urtheile des bekannten preußischen Ministers Freih. v. Stein.[8]) Uebrigens fand er bald einen Widerspruch. Wohin die Abstractionen einer formalen Freiheit zuletzt für Andere führen können, empfand Preußen seit 1806 hart genug. Hier suchten diejenigen

[3]) S. meinen Aufsatz ü. d. Unterr. im lat. Stil in d. Zeitschr. f. d. G.-W. 1855. S. 2.
[4]) Schule des Vergnügens, Halle 1765. S. 78. Zeitschr. f. d. G.-W. 1848 S. 99.
[5]) S. H. Schmidt im Wittenberger Progr. f. 1844, S. 14.
[6]) Ueb. d. Schulwesen, 1783, S. 139 ff. Zeitschr. f. d. G.-W. a. a. O.
[7]) Im II. Bande des Campe'schen Revisionswerkes, 1788, den sein Aufsatz ü. d. Unterricht in Sprachen füllt, S. 258—337. Zeitschr. f. d. G.-W. 1848 S. 100. Vgl. dies. Ztschr. 1853 S. 30 u. H. Schmidt im angef. Progr. S. 20.
[8]) Wieder abgedruckt im Königsberger Volksschulfreunde f. 1848. S. 160.

Männer, denen die Jugendbildung und das Vaterland wahrhaft theuer waren, der humanistischen Bildung ein würdigeres Ziel zuzuweisen und sie dadurch auf dem realen Boden, den sie zu verlieren im Begriff war, festzuhalten. Einer der entschiedensten Vertreter dieser Richtung war der damalige Vorgesetzte Passows, der Director in Jenkau und nachmalige Provinzial-Schulrath **Jachmann**, dessen Ueberzeugung, „die Nationalität muß auf Humanität gegründet und zur Humanität umgewandelt werden“ [9]), noch heute mehr Wahrheit enthält, als jeder Formalismus.[10])

Doch wir wollen die Geschichte des formalen Princips durch die letzten Jahrzehnte nicht im Einzelnen verfolgen. Während die Engländer längst mit Entschiedenheit als das Hauptmotiv für ein gründliches Studium der alten Literatur die Nothwendigkeit des Zusammenhangs mit der gebildeten Vor- und Mitwelt erkannt haben,[11]) während in Frankreich diese Nothwendigkeit namentlich als Regulativ für den guten Geschmack angesehen wird,[12]) verirrte man sich in Deutschland mehr und mehr zu der exclusiven Ansicht, die Klassiker seien deshalb zu studiren, weil ihr Studium das beste Mittel sei, die Jugend allseitig und noch dazu harmonisch zu bilden. Die minder entwickelte Methodik anderer Fächer ließ selbst der Muttersprache und ihrer Literatur formal-bildende Kraft in weit geringerem Maaße zuschreiben, und daß jeder Lehrstoff von einem geschickten Lehrer formal fruchtbarer behandelt werden könnte, als die alten Sprachen von einem ungeschickten, übersah man vollends. Was half es, daß Niederer, der bekannte Schüler Pestalozzis, gegen die falschen humanistischen Bildner eiferte, welche „leider die Buchstabenkenntnisse statt der Thatkraft, das Wissen statt des Seins zum Maaßstab ihrer Bildung machten!“[13]) Man brauchte einmal ein Princip und die historische Entwickelung führte noch nicht auf ein besseres.

In Preußen hielt zunächst das bekannte Humboldtsche Maturitäts-Prüfungs-Edict den nationalen Zweck der Humanitätsbildung, und, was sich schon daraus von selbst ergiebt, auch den realen Inhalt der

[9]) In s. Aufsatz „die Nationalschule“ im Archiv deutscher Nationalbildung (vgl. H. Schmidt in d. Zeitschr. f. d. G.-W. 1849 S. 253.) u. in s. Entwurf deutscher Nationalbildung,“ Berlin 1809.

[10]) Ztschr. f. d. G.-W. 1850 S. 841. 873. 1848 Heft 3. S. 84. H. Deinhardt in **Jahns** neuen Jahrbb. Bd. LX. S. 129 ff.

[11]) L. **Wiese** in den deutschen Briefen über englische Erziehung S. 126 ff. Vgl. dazu die Aeußerung S. 128 über the permanent elements of human knowledge. Wenn Dr. Whewell (S. 129) die lat. u. griech. Verse und die griech. Scripta nicht mehr für wesentlich hält, so ist das völlig consequent.

[12]) Der Unterricht in der alten Literatur und in der Muttersprache erscheint verbunden als enseignement grammatical ou litéraire (**Holzapfel**, Mittheilungen über Erziehung u. Unterricht in Frankreich S. 31. 38.) Bei der Lectüre kommt es daher hauptsächlich auf ein Ergreifen des Inhalts an (ebd. S. 33) In Vergleich mit den alten Sprachen und der Muttersprache ist auf den Secundärschulen, mit Ausnahme derer, welche mathemat. Parallel-Klassen haben, alles Andere Nebensache (ebd. S. 22.) — Das ästhetische Princip datirt sich in Frankreich vielleicht seit der Poetik von Scaliger. Angegriffen wurde es zuerst v. Perrault († 1703.) dem Boileau u. Racine gegenüber traten. Neuerdings (1852) ist es von Lacordaire gegen Gaume vertreten. Nat. Ztg. f. 1852 No. 425.

[13]) Blochmann S. 153.

altklassischen Studien fest.[14]) Im Jahre 1816 wurde in der ministeriellen Anweisung über die Einrichtung der öffentlichen allgemeinen Schulen im preußischen Staate „die Unterrichtsverfassung der Gymnasien betreffend" der Sprachen als „Darstellungsmittel" ohne besondere Hervorhebung gedacht. Aber schon in der Circular-Verfügung vom 31. Jan. 1825 traten „die guten Folgen des Studiums der griech. Sprache für die gesammte Bildung" der Scholaren hervor. Bereits hatte Bernhardi in einer Reihe von Programme und Schulreden[14a]) die Behauptung verfochten, nur darum müsse man die schriftlichen Denkmäler des Alterthums verstehen, weil ohne dies die Erlernung der Sprache unmöglich sei, und später formulirte Tittmann[15]) die Passow'sche sogenannte Vergötterung der Antike auf das Bestimmteste dahin, daß die „höchsten Leistungen des Menschengeschlechts," die „vollendetste Geistesbildung des Menschen" bei den Griechen zu suchen seien.

Den vollständigsten Sieg erfocht, wie bereits vielfach erwähnt ist, das formalistische Princip in der bairischen Schulordnung vom 8. Febr. 1829, über die in dem bekannten Werke ihres Urhebers, Fr. Thiersch, die ausführlichsten Nachrichten allgemein zugänglich sind. Die Charakterzüge dieser jetzt beseitigten Schulordnung: das ungeheure Uebergewicht der alten Sprachen, in der Zahl von 16—18 Stunden (unter 26) in der lateinischen Schule und von meist 16 (nur die oberste oder vierte Klasse hatte 12) im Gymnasium[16]), die Ausschließung besonderer Lectionen für die Muttersprache, die äußerste Beschränkung der Mathematik und Geschichte, die Forderung eines „die Form und den Geist" umfassenden Verständnisses von Plautus, Demosthenes u. s. w., ja von Aeschylus, über dessen Text man damals noch mehr im Dunkeln tappte, als heute nach der Arbeit von Franz für die Orestie, außerdem das Lateinsprechen, die Metrik und so vieles Andere, wurden von Thiersch gegen die gerechten Bedenken eines Joh. Schulze mit Eifer vertheidigt, und über die Verbindung formaler und stofflicher Momente in der preußischen Gymnasialverfassung mit einer Maaßlosigkeit der Stab gebrochen, die vollends heut zu Tage die Einseitigkeit des Urhebers an das Licht stellt.

Andere Statuten und Entwürfe für Gelehrtenschulen huldigten diesem Princip weniger. Der badische Entwurf von 1835 läßt sogar bei bloßer Angabe des allgemeinen Zwecks der Gelehrtenschulen,[17]) zum wissenschaftlichen Berufe vorzubereiten, die Art der

[14]) Siehe § 4 dieses Edicts (v. 25. Jan. 1812, eingeführt durch Ordre v. 12. Oct. desselben Jahres) in Neigebaurs Sammlung S. 289 ff.

[14a]) Zusammengestellt in s. „Ansichten ü. d. Organisation der gelehrten Schulen." Daß er seine Ansicht nicht mit voller Consequenz durchführen kann, liegt in der Natur der Sache. Siehe S. 216 ff. u. vgl. Lübker, D. Gymnasialreform S. 54.

[15]) Ueber die Bestimmung des Gelehrten S. 179, nach der Anführung von H. Schmidt in d. Zeitschr. f. d. G.-W. 1849 S. 244.

[16]) Bd. III. S. 24, 55. Der Name des „formalen" Unterrichts in Titel III. § 19 der Schulordnung, S. 17.

[17]) Friedemanns Beiträge zur Vermittelung widerstreitender Ansichten ü. Verfassung u. Verwaltung deutscher Gymnas. Heft 3. (1836,) S. 2.

Vorbereitung unbestimmt. Aber z. B. in dem für Hessen-Darmstadt 1834 (von Linde) entworfenen Lehrplan tritt als die Idee, welche der Erziehung und dem Unterricht auf Gymnasien vorschwebe, im entschiedensten Anschluß an das formale Princip eine solche „allseitige harmonische Entwicklung der Gesammtanlagen des Menschen" hervor, bei welcher der Unterricht den ganzen Menschen ergreifen und sein gesammtes Wesen zur Blüthe voller Humanität entfalten soll.[18]) Andere Regulative schlossen wenigstens die Consequenzen des formalen Princips in sich, wie denn z. B. die Sachsen-Meiningen'sche Ordnung der Landes-Gymnasien von 1836 „selbst schon klassisches Colorit"[19]) von den lateinischen stilistischen Uebungen fordert. Jedoch fehlte es auch an solchen Staaten nicht, die sich von den Consequenzen des Formalismus frei erhielten. In Würtemberg z. B., dessen Schuleinrichtungen seit dem J. 1559 stets sich auf der Höhe des Zeitbewußtseins zu erhalten gewußt haben, kam schon im J. 1848 (aus welchem die neue Schulordnung datirt) das Lateinsprechen längst nicht mehr vor, und freie lateinische Aufsätze nur im letzten Jahrescurse hie und da, während die lateinische Versification sich auf prosodische Uebungen beschränkte,[20]) und noch weniger Gewicht kann auf die formale Bildung nach dem nassauischen Lehrplan v. 1846 gelegt werden, der die Anforderungen an die Lectüre nicht niedrig stellt, während er dem Latein nur 8 Jahrescurse mit 6—10 wöchentlichen Stunden und dem Griechischen deren 5 mit 5—6 Lectionen zuweist.[21])

In der That, so wie die theoretische Durchführung des formalen Princips nicht gelingen kann, so ist in der Praxis eine vollständige Absperrung der Schulen gegen die Zeitbildung, die allemal eine reale ist, vollends unmöglich. Das formale Princip streng fest halten wollen, heißt das Eindringen dieser dem Zufall in die Hand geben. Daher fehlte es auch nicht an Schulmännern, die dem Mißverständniß pestalozzischer Stichwörter mit dem klaren Blick in ihre Aufgabe ihr sachliches Complement gegenüber hielten. Wir hoben unter diesen A. G. Spilleke hervor, der in seiner Abhandlung über das Wesen der Gelehrtenschule gegen nichts so sehr eiferte, als gegen eine Ueberschätzung der formalen Bildung.[22]) Ja unter den Universitätslehrern der Pädagogik erkannte der Königsberger Herbart, jener abgesagte Feind des Nützlichkeitsprincips, der sich unverholen darüber aussprach, daß, wenn einmal die klassischen Studien in den Rang des Nützlichen und Nothwendigen herabgesetzt seien, die Thüre denen offen stehe, welche endlich noch fragen, wozu denn der Landprediger das Hebräische, der praktische

[18]) Friedemann, Heft III. S. 40. — Völlig nebelhaft ist § 23 des Statuts des Stadtgymnasiums in Königsberg in Pr., das wenig früher (1823) entworfen ist.

[19]) Aufsatz v. Seebeck in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1847. II. S. 11.

[20]) S. d. Aufsatz von Klumpp (dem hauptsächlichsten Urheber der neuen Schulordnung) in d. Ztschr. f. d. G.-W 1848 S. 335. ff.

[21]) Die angef. Ztschr. 1850 S. 882, u. 1848 S. 93.

[22]) Spillekes Leben v. L. Wiese, S. 74. Nach dem Lorinser'schen Angriffe modificirte er seine Ansicht. S. 75. 83.

Arzt und Jurist das Griechische brauche, die alte Geschichte als den einzig möglichen Stützpunkt für eine pädagogische Behandlung der alten Sprachen.[23]) Es ist dies das erste Auftreten des historischen Princips, der neuesten und verhältnißmäßig vollkommenen Auffassung des einseitig stofflichen Werthes der altklassischen Schulstudien.

Da brach in Preußen der sogenannte Lorinser'sche Sturm gegen die Gymnasien los. Ein Medicinalrath in Oberschlesien glaubte wahrgenommen zu haben, daß die bisherige Art der Gymnasialstudien die Gesundheit der Jugend untergrabe, und veröffentlichte zu deren Schutz einen Aufsatz, der die Aufmerksamkeit des Königs Friedrich Wilhelm III. erregte.[24]) Die Anklage richtete sich hauptsächlich gegen die Vielheit der Lehrgegenstände und das Maaß der Aufgaben für die Schüler. Diese kleine Broschüre machte einen unverhältnißmäßigen Eindruck.[25]) Man konnte, man wollte ihren Inhalt nicht gelten lassen, man setzte der Vielheit der Lehrgegenstände ihre formale Einheit, dem angeblich belastenden Vielthun in der Schule den einen formalen Zweck alles Unterrichts gegenüber, für dessen Ueberschreitung allein die Praxis verantwortlich sei. Das Princip der formalen Bildung nahm einen allgemeinen Aufschwung, wie es ihn in Preußen noch nicht genommen hatte.

Das, bekanntlich in Folge der durch Lorinser hervorgerufenen Aufregung erschienene, preußische Ministerial-Rescript v. 24. Octbr. 1837 [26]) spricht demzufolge davon, daß, anstatt jedes Lehrfach zur „harmonischen Uebung der geistigen Kraft zu benutzen," die Schüler bisweilen mit einer zerstreuenden Masse (materialer) Kenntnisse überhäuft würden,[27]) es spricht von einer Erweckung, Entwicklung und Stärkung aller geistigen Kräfte der Jugend, aber es ist nicht zu übersehen, daß es an zwei Stellen, die zu einem gründlichen und gedeihlichen Studium der Wissenschaften erforderliche, nicht bloß formale, sondern auch materiale Vorbereitung zu geben, als die Aufgabe der Gymnasien bezeichnet.[28]) Es war so natürlich, daß bei diesem, wenn auch geringen Uebergewicht, das auf die formale Bildung gelegt ist, das übrigens nachher bei Gelegenheit des Ruthardt'schen Vorschlags verstärkt zu werden schien, zumal, da in dem Nebeneinander beider Principe keine Gränze zwischen ihnen gezogen wurde, mehr als eine Anstalt sich ministerieller als das Ministerium, mancher Schulmann sich folgsamer zeigte, als von ihm verlangt wurde,[28a]) und als endlich die Sturm- und Drangperiode der modernen Didaktik um das Jahr 1841 mit der Forderung des Paralellismus für Gymnasien und Realschulen begann, als zuletzt zwar in der preußischen Landes-Schulconferenz das formale Princip

[23]) Umriß pädagog. Vorlesungen § 131.

[24]) Zuerst in der Zeitung des Vereins f. Heilkunde in Preußen, 1836 No. 1. Dann bes. abgedr. Berlin in dems. J.

[25]) Ueb. die Zahl der Gegenschriften s. H. Schmidt im Wittenberger Progr. f. 1844 S. 1.

[26]) Abgedr. u. A. in Mushackes preuß. Schulkalender f. 1854, S. 31. ff. der 2. Abtheil.

[27]) Mushacke S. 34.

[28]) Ebd. S. 33, vgl. 32.

[28a]) Der Verf. spricht aus der Erinnerung.

der Sache nach nicht gerade gesiegt hatte, unmittelbaren Folgen (gegen die Gotthold sogar einen literarischen Protest einlegte) ihr aber nicht gegeben wurden, als das in dieser Zeit glänzend entwickelte historische Princip vergebens geltend gemacht zu sein schien; da kümmerte sich auch in den Gymnasien Preußens der Formalismus nicht mehr ängstlich um Maaß und Ziel. Auch in andern Gegenden Deutschlands ging man wieder mehr auf das formale Princip zurück. Dies war z. B. in Hannover bereits durch die neue Maturitäts-Instruction v. August 1846 geschehen (s. C. A. J. Hoffmann in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 1 ff.), worin namentlich das lat. Extemporale, die Geschichte der alten Literatur, die Physik aus der Prüfung wegfiel, der lateinische Aufsatz aber blieb. Ebenso wurde in Kurhessen unter Hassenpflug durch Ministerialbeschluß v. 12. Jan. 1852, mit Beibehaltung des lateinischen freien Aufsatzes und Wiederherstellung der Forderung eines leichten griechischen Scriptums, eine und die andere entschiedene Consequenz des Formalismus für die Maturitätsprüfung maaßgebend.[29])

Auch das Regulativ für die Gelehrtenschulen des Königreichs Sachsen v. 27. Decbr. 1846 neigt sich, unter theilweisem Anschluß an die Ausdrücke des erwähnten preußischen Ministerial-Rescripts, obwohl es in seinem ersten Paragraphen ein gleiches Nebeneinander der Vorbereitung zum selbständigen Studium der Wissenschaften „in formaler und materialer Hinsicht" festsetzt, zur Einräumung eines Uebergewichts für das formale Princip, indem es die in den Gymnasien zu ertheilende Bildung als eine „allseitig-humanistische" und humanistisch im weitesten Sinne des Worts als „allseitig die Seele ausbildend" bezeichnet.[30])

Zwar hat die bairische revidirte Ordnung v. 24. Febr. 1854 eine andere Bahn betreten. Sie erfaßt, abgesehen von so manchen Einzelbestimmungen, z. B. über den Unterricht in der Physik, die höhere allgemeine Bildung der Jugend mit einer Tiefe, die allen leeren Mechanismus und „Formalismus" und vornämlich allem geistlosen Memoriren mit Entschiedenheit entgegentritt. Sie will die Schüler vor einseitiger Bewunderung altrömischer und althellenischer Classicität bewahrt wissen. Sie fordert, daß namentlich bei der Erklärung der alten Klassiker von der formal-linguistischen Behandlungsweise abgegangen, und mehr die sachliche, den Inhalt und Geist der Autoren ins Auge fassende Erklärung zur Anwendung gebracht werde. In Uebereinstimmung damit streicht sie den lateinischen Aufsatz aus der Abiturienten-Prüfung, und setzt an seine Stelle die im preußischen Reglement v. 1812 festgesetzte historische Arbeit in der Muttersprache, während sie das griechische Scriptum, unter solchen Umständen augenscheinlich nicht aus formalistischen Rücksichten, wieder herstellte.[31]) Aber einestheils ist mit einer Schulordnung noch nicht die Art ihrer Ausführung gegeben, anderntheils

[29]) Cäsars u. Bergks Ztschr. f. Alterthumswissenschaft, 1852 No. 35.

[30]) Vergl. den gediegenen Aufsatz v. Foß in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 22 ff. S. bes. S. 50. 52 f.

[31]) Diese „Revidirte Ordnung" ist abgedruckt u. A. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1854 S. 422 ff.

liegt in dem Nebeneinander der alten Sprachen und ihrer Literatur, wovon dieselbe Ordnung handelt, an sich noch keine **Vereinigung**, sondern nur eine **Verbindung** des formalen und stofflichen Princips,[32]) so daß der formalen Richtung, insofern sie sich nur von dem Vorwurf der Leerheit frei hält, immer noch Boden genug bleibt, von dem aus sie ihre Uebergriffe versuchen kann.

Eine Erörterung über die Art der bezeichneten Vereinigung ist also auch durch diese ebenso interessante als wichtige Erscheinung in dem Schulwesen unserer Zeit nur näher gelegt, und um so mehr, als auf dem Gebiete der theoretischen Didaktik noch heute so viele Stimmen der formalen Bildung ein solches Uebergewicht einräumen, daß, wenn es in dergleichen Dingen auf die Zahl ankäme, man die gleiche Berechtigung der formalen wie der stofflichen Bestimmung unserer Bildung mehr als in Frage gestellt sehen könnte. Eins versteht sich dabei unseres Dafürhaltens von selbst. Mit allgemeinen Urtheilen über den Charakter des Alterthums ist, wo es sich um ein Princip seiner **Behandlung** im Jugendunterricht handelt, nichts zu entscheiden. So bedarf es z. B. keiner weiteren Beachtung, wenn man zur Stützung des formalen Princips behauptet hat, daß der specifische Geist der Alten sich am originellsten in der Form manifestire. Wir wollen allerdings diese Form nicht zurückweisen, aber ihr Begreifen rücken wir über den Kreis der Schule hinaus; überdies kommt es uns immer darauf an, uns nicht bloß an der Form und für die Form unseres Thuns zu bilden, sondern für seinen Inhalt. So hat man ferner von der Einheit der Form und des Inhalts im Leben des Alterthums gesprochen, und sie eine mustergültige genannt. Aber, auch abgesehen von dem oben angeführten Grunde, bedarf es heute keiner Ausführung mehr, wie sehr dieser Einheit die ewige Tiefe fehlte, die das Christenthum giebt, und, was für alle Einwürfe dieser Art in letzter Instanz das Entscheidende ist, von der Form, als dem Abstrahirten, steigt man nicht mit derjenigen Sicherheit zum Concreten herab, wie von der Sache zu ihrer geeigneten Form.[33]) Dürfen wir freilich denselben Einwurf

[32]) Auf die Nothwendigkeit einer solchen Vereinigung deutet schon **Ameis** in der Pädagog. Revue 1847, Sept. u. Oct. S. 184.

[33]) Außer den oben genannten Stimmführern nennen wir noch als Solche, die dem formalen Princip nur einen gewissen Vorzug einräumen, den würdigen **Foß**, Ztschr. für d. G.-W. 1847. I. S. 124 ff., s. besond. S. 143 „die Blüthe geistiger Bildung ist die freie Herrschaft über die Kräfte des Geistes," während er anderwärts die Nothwendigkeit der Hinzunahme des materialen Zweckes entschieden anerkennt) und den verdienstvollen G. T. A. **Krüger** (Progr. d. Braunschw. Obergymn. f. 1848 S. 2 u. a.), wo er den Stoff der Bildung nur als Mittel zur Erreichung des formalen Zweckes bezeichnet und somit jener weit untergeordnet erscheint), von Andern: E. **Fischer** (Ueb. Gesang u. Gesangunterricht 1831. S. bes. S. 3.), **Droysen** (Ueb. unser gelehrtes Schulwesen, Kiel 1846), M. **Axt** (Ueb. d. Zustand d. heut. Gymn. 1838), den sehr bekannten E. **Ruthardt**, dessen Methode eines vermeintlich geistbelebenden Memorirens, die eine Zeit lang das Kreuz manches redlichen Lehrers in Preußen war, sich auf ihre formal bildende Kraft so Manches zu Gute that (s. Vorschlag u. Plan u. s. w. S. 53 u. a., vergleiche d. Auss. v. Jahn in d. N. Jahrbb Bd. XXXVI. S. 355. ff.), **Jacob** (Ueb. d. Gymnasialunterricht in d. alt. Spr., Ztschr. f. d. G.-W. 1847, S. 42 ff.), **Campe** (ebd. Supplementbd. f. 1853 S. 27. „Die Bildung der Kraft muß der leitende Gedanke

ür einen Beweis ansehen, daß Stoff und Form der Bildung gleich wichtig sind, nun, so kommt es nur auf ihre gleichberechtigte Vereinigung zu einem Zwecke an. Quid enim aliud agimus docendo, quam ne semper docendi simus? (Quinct. 2, 15, 13.)

in den Schulen sein,") auf dem Gebiete der Muttersprache Freese (d. deutsche Gymn. 1845) u. Hoegg (S. d. Zeitschr. f. d. G.-W. 1853. S. 156 u. a.) ferner Metger (Emdener Progr. v. 1852 vgl. Jahns Jahrbb. Bd. LXVIII. S. 89 f.) u. A., Solcher nicht zu gedenken, die ein neues Princip auf formaler Grundlage suchen, um die alten Irrthümer nicht zu wiederholen, oder im Wesentlichen Dagewesenes wieder ins Leben rufen möchten, wie z. B. Landfermann in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855. S. 745 ff. die Ansichten von Thiersch zu erneuern scheint.

IV.

Wir haben bis jetzt absichtlich das historische Princip nur beiläufig berührt. Werfen wir nunmehr einen Blick auf die praktischen Folgen der Herrschaft des formalen, die das Hervortreten des historischen begünstigt haben. An sich ruft allerdings jede Action eine Reaction hervor, aber auf dem Gebiete der Schule entscheidet über den Werth von Principien nicht so sehr die Theorie, als die Praxis.

Hat das formale Princip die Gliederung des Lehrstoffs in unsern Gymnasien uns verstehen gelehrt? Hat es die Zielleistungen in jedem einzelnen Gegenstand zur Befriedigung der Praxis normiren können? Hat es endlich die Liebe zu den altklassischen Studien bei unsern Schülern belebt und gehoben?

Beantworten wir zunächst die erste Frage. Zu welchen Verirrungen Fr. Thiersch bei Anordnung der Lehrgegenstände nach seinem Princip gelangt ist, darüber hat die, so zu sagen, allgemeine Praxis der deutschen Gymnasien längst entschieden. Wir reden hier auch nicht erst von der bunten Gliederung der vier oberen Gymnasialklassen nach einem vorwiegend poetischen, historischen, rhetorischen und philosophischen Lehrstoff, wobei man selbst die Einheit des Theilungsgrundes vermißt, [1]) aber die gänzliche Verdrängung der Naturstudien, im Besondern der Naturgeschichte und Physik [2]) ist, nach dem Inhalt aller Lehrpläne, die seitdem erschienen sind, eine Exorbitanz, gegen die es als unerhebliche Verirrung erscheint, wenn für den Unterricht im Deutschen nicht erst besondere Stunden angesetzt werden. [3]) Allerdings wurzelt einer der bedeutendsten Versuche aus „der Idee des Gymnasiums selber die Zahl und das Ziel der in die Gymnasiallehrpläne aufzunehmenden Unterrichtsgegenstände" [4]) nachzuweisen, der von J. H. Deinhardt, zum Theil

[1]) I. S. 309 ff. Der nunmehr beseitigte bairische Lehrplan substituirte für die Historie die Metrik in ihrem Vortritt vor der Poetik. Thiersch, III. S. 51.

[2]) S. die Motive der Schulordnung, Bd. III. S. 117.

[3]) III. S. 55 f.

[4]) Worte v. H. Schmidt im Wittenb. Progr. f. 1844, S. 1. Vgl. die bei Lübker, d. Gymnasialreform S. 62 angeführten ausführlichen Beurtheilungen.

auf formalem Boden. Aber, wie es uns unmöglich ist, Deinhardts Bestrebungen unter die irgend welches Formalismus vollständig zu subsumiren, wie er vielmehr ein Vertreter der Ansicht ist, wonach der Geist in seiner „objectiven" Substanz, Kraft und Umfang zugleich hat, und derselbe, indem er ein dargebotenes Object lernt, es zu einem Momente seines eigenen Geistes macht, so hat er, bei möglichstem Eingehen auf die Forderungen des formalen Princips, doch nicht umhin können, seinen sogenannten simultanen Unterrichtsgliedern die successiven (Realien) zur Seite zu stellen, und im Uebrigen können wir es getrost dem unbefangenen Bewußtsein unserer Zeit überlassen, ob es denn wirklich die Allgemeinheit und Tiefe des Erkennens, die Schärfe des Urtheils, so wie die Stärke des Gedächtnisses lediglich im grammatischen Unterricht gebildet sieht, und ob es die angeführten Früchte mit der strengen Folgerichtigkeit und dem methodischen Zusammenhang des Denkens, so wie dem Amalgam der Klarheit, Bestimmtheit, des Flusses und der Schönheit der Rede, überhaupt der großen Kunst, gegebene Ideen auf eine angemessene Art in der Rede zu gestalten, sich auf gleichem Fuße coordinirt denken kann.[5]) Für diejenigen aber, welche das Lateinische und Griechische hauptsächlich der Sprache wegen treiben, und damit dem formalen Zwecke dienstbar machen, nur noch eine kurze Bemerkung. Gewiß lernen wir die Muttersprache an einer fremden gründlicher kennen und vielleicht am gründlichsten an einer möglichst verschiedenen. Warum wählen wir, wenn sachliche Gründe nicht entscheiden sollen, da nicht lieber das Hebräische oder Chinesische? Von dem regelrechteren Bau des Lateinischen, den man im J. 1825 noch geltend machte, darf ja wohl heute nicht mehr die Rede sein.[5a])

Was ferner die zweite der angeregten Fragen betrifft, so wollen wir nicht erst die Vorschläge auf andern Gebieten zusammen stellen, von Fr. Thiersch, der in nur einer Klasse des Gymnasiums in wöchentlich vier Stunden innerhalb eines Jahres „des historischen Stoffs für das Gymnasium vollkommen genug" zu lehren fordert,[6]) bis auf Landfermann,[7]) der trotz Thiersch in Quarta das Vorlesen des Geschichtsunterrichts aus einem Buche für statthaft hält, und den „störenden Prätensionen eines „energischen Mathematikers" gegenüber mit dem nunmehr beseitigten bairischen Lehrplan, um der angeblichen mittleren Durchschnitts-Capacität der Schüler willen[8]) die Trigonometrie ausschließt, als ob diese in Wahrheit zu schwer wäre.[9]) Hat doch das formale Princip nicht einmal auf dem Boden der alten Sprachen die Zielleistungen zu normiren

5) S. 136 u. a.

5a) Selbst die lateinische Formenlehre ist sehr viel unregelmäßiger, als noch Bröder geglaubt hat. Einige Beispiele s. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855 S. 9 f. zusammengestellt. Zahlreiche andere hätten hinzugefügt werden können.

6) I. 311.

7) Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 766.

8) A. a. O. S. 762.

9) M. Ohm's Aeußerung ist bekannt, kein Schüler sei geistig so beschränkt, daß er nicht noch ein tüchtiger Mathematiker werden könnte.

vermocht, obschon es gerade darauf berechnet schien, die Fortdauer lateinischer Stilübungen im höchsten Sinne des Worts begründen oder doch rechtfertigen zu helfen! Derselbe Ruthardt, der dem Lateinschreiben wenig mehr nachzurühmen weiß, als daß stufenweis erhöhte Forderungen an die eigene Production in der fremden Sprache „allein" Aufmerksamkeit und Fleiß für die Dauer festzuhalten vermögen, erhebt sich [10]) zu der Behauptung, alle praktischen Kenner des Unterrichtswesens würden darin überein stimmen, daß mit dem Wegfall des Lateinschreibens dem ganzen Baum der altklassischen Bildung „die Axt an die Wurzel gelegt würde," sieht also das Lateinschreiben sogar als die Wurzel dieser Bildung an, während doch ein anderer Formalist, M. Axt, gewiß ein praktischer Kenner des Unterrichtswesens, „ein mückenseigendes Kameelverschlukken, ein philosophisches Affenspiel," [11]) mit der Abschaffung von lateinischen Stilübungen (im engern Sinne des Wortes) beseitigt wünscht. Andere gingen so weit, in den lateinischen Stilübungen noch immer das Mittel zu sehen, den Stil in der Muttersprache zu bilden, oder, wie G. Bernhardy sich ausdrückt, die Technik, die moderne Darstellung ohne festgesetzte Manier und launenhaften Schmuck zu handhaben," [12]) eine Bestimmung, welche in der Praxis unserer Zeit nirgends die rechte Wurzel geschlagen hat, wie die Fortdauer der deutschen Aufsätze in allen Schulen beweist. Eine andere Stimme machte den lateinischen Aufsatz sogar zu einer Art von ästhetischer und intellectueller General-Quittung über erlangte „harmonische Geistesbildung," zu einem Beweise, daß der jugendliche Geist für Schönheit, Rundung, Folgerichtigkeit, innere Gliederung u. s. w. [13]) vorgebildet und empfänglich gemacht sei. Die Besonnensten ließen ihn nur als ein Mittel des Lateinlernens gelten, als ein Mittel Dessen, was ihnen selbst nur formales ist, und gaben damit der individuellen Auffassung eine derjenigen Forderungen Preis, die man sonst als ein Specificum der formalen Bildung anzusehen gewohnt war. Dabei konnte man sich über das Maaß der Forderungen so wenig einigen, daß die einsichtigsten Kenner den freien lateinischen Aufsatz an bildender Kraft dem Exercitium nachstellten, während theils sie selber, theils Andere nicht einmal vom Lateinsprechen nachlassen wollten, obgleich ein Göthe, der doch sonst der Bildung durch Sprachen kräftig das Wort redet, sich deutlich genug darüber ausgesprochen hatte, daß man beim mündlichen Gebrauch einer fremden Sprache, die man nicht gleich der Muttersprache beherrscht, immer albern erscheine, man möge sich stellen wie man will. [15]) Im Allgemeinen wurden übrigens

[10]) Vorschlag und Plan ꝛc. S. 189.

[11]) Axt, Ueb. d. Zustand d. heut. Gymnasien S. 117.

[12]) G. Bernhardy in s. Aufsatz ü. d. Stellung d. röm. Lit. z. Gegenwart. S. d. Anführung bei H. Schmidt im Wittenb. Progr. v. 1844 S. 13.

[13]) Ebd. S. 18.

[14]) Madvig in s. Bemerkungen ü. versch. Punkte d. lat. Sprachl. (1844,) S. 12. Seyffert in d. Vorr. z. Palaestra Cic. S. VII. (der 1. Ausg. S. VI. der 3.) u. Andere, die H. Schmidt S. 12 u. 15 anführt.

[15]) H. Schmidt a. a. O. S. 19—21.

die Forderungen an das Lateinschreiben zu einer Höhe hinauf geschraubt, die ihre Erfüllung heut zu Tage, wo in der Zeit von 8—10 Schuljahren so viel Anderes zu leisten ist, im Durchschnitt unmöglich macht, und daher um so stärkeren Widerspruch hervorrief. Namentlich hielten die Stillehrer, wenn auch Einer oder der Andere die „Fertigkeit" im Gebrauch der lateinischen Sprache opferte,[16]) im Ganzen nur noch fester an Forderungen, die dem Schüler die Anfertigung lateinischer Kunstwerke auferlegten.[17])

Fragen wir aber drittens, welches Interesse für das altklassiche Studium das formale Princip bei unsern Schülern belebt hat, so sind wir in der Verlegenheit, die ganze Blöße unserer altklassischen Studien aufzudecken. Die Angriffe des Realismus sind nirgend zurückgeschlagen, eine ungeheure Anzahl neuer Anstalten mit einer den altklassischen Studien abgewandten Tendenz haben sich in allen Theilen Deutschlands gebildet, vergrößert, oder sind im Entstehen. Und hören wir endlich auf die öffentlichen Stimmen, die seit F. A. Wolf[18]) über die Früchte des altklassischen Unterrichts laut geworden sind, so gewinnen wir die Ueberzeugung, daß auch hier das formale Princip nicht gefruchtet hat, und daß der Grund davon nicht in den Männern, die es handhabten, sondern tiefer, in der Sache selbst, gelegen hat.

Es hat etwas Unerfreuliches diese Zeugnisse zusammen zu stellen. Viele der älteren hat H. Schmidt in seinem Programm über den klassischen Sprachunterricht auf den Gymnasien in seinem Verhältnisse zur Gegenwart[19]) bereits gesammelt, wie denn z. B. die allgemeine Schulzeitung schon im J. 1826 sich über die Dürftigkeit der Leistungen am Ende des Schulcursus[20]) ernst genug ausspricht, Fromme in Soest über die Abnahme der Fertigkeit, und Fr. Thiersch über den Mangel an Correctheit[21]) im Lateinschreiben, Strack in Bremen[22]) und Herold in Cleve auch über die Unfähigkeit im Verständniß der alten Klassiker klagten. Wir heben hier noch einige der bedeutendsten Stimmen hervor. Im Stralsunder Programm für 1832[23]) erneuerte Hasenbalg diese Klagen als die der Sachkenner, der Commissarien bei den Maturitätsprüfungen und des damaligen Bischofs in Pommern Damit stimmt das Urtheil des großherz. hessischen Oberstudienraths aus dem J. 1834, das Gernhards[24]) und anderer namhafter Schulmänner, wie Max Schmidt (in s. Schrift über die Nothwendigkeit einer Re-

[16]) So Heinichen in s. „Einigen Worten zur Verständigung" in Bezug auf m. Aufsatz ü. d. Unterr. im lat. Stil in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 1 ff. im Novemberhefte desselben Jahrganges. S. 843.

[17]) S. m. Aufsatz a. a. O. S. 7 u. a.

[18]) Bei Körte I. S. 197: „In unserer Zeit werden die Grammatiken vollkommener, das Schreiben aber immer schlechter."

[19]) S. 6.

[20]) S. d. Anführung b. H. Schmidt, ebd.

[21]) Ueb. gel. Schulen I. S. 22 f.

[22]) Im Clever Progr. f. 1826. S H. Schmidt a. a. O.

[23]) H. Schmidt ebd.

[24]) In der Commentatio de emendanda ratione, qua pueri Latinae linguae cognitione imbuuntur, 1832, angef. ebd.

form im Gymnasialunterricht, 1836), K. A. J. Hoffmann (damals noch in Celle) u. s. w.[25]) In der vierten Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner (1841) sprach Fiedler den Mangel an erfreulichen Resultaten des altklassischen Unterrichts als eine nicht abzuläugnende Thatsache aus, und hob im Besondern die Sünden gegen die Grammatik, die in den obern Klassen begangen würden, hervor, während Oberstudienrath Dilthey aus Darmstadt[26]) über die theils beschränkte, theils todte Kenntniß klagte, welche die Schüler bei ihrem Abgange zur Universität von dem Schatze der griechischen Literatur besäßen. Daran schließen sich besonders noch die Klagen von Meiring (1842) und die Bestätigung des Mißverhältnisses der Leistungen der Gymnasien auf dem Gebiete des klassischen Alterthums mit den Mitteln, die auf ihre Erziehung verwandt werden, durch H. Schmidt.[27])

Es kann am wenigsten unsere Aufgabe sein, diejenigen Urtheile zu wiederholen, die den Grund dieser Erscheinungen in den Alterthumsstudien selbst, oder in nicht zu beherrschenden Zeitströmungen suchen.[28]) Auch die Klagen von Verfassern lateinischer Stiltheorien[29]) namentlich von Hand und Nägelsbach sollen hier nicht wiederholt werden. Wenn aber Axt für so viele Mängel unsres altklassischen Unterrichts und im Besondern dafür Zeugniß ablegt, daß es namentlich im Schreiben und Sprechen des Latein heute hapert,[30]) wenn Freese[31]) die Wahrnehmung bekundet, daß die klassische Erziehung todt bleibt und die Erfolge nach dem Kraftaufwand zu unbeträchtlich sind, indem theils statt inniger Liebe zu den alten Autoren, meist lebenslängliche Gleichgültigkeit gegen sie eintritt, theils der Schüler nach neunjährigem Fleiße nicht einmal einen mäßig schwierigen Prosaiker geläufig versteht und fehlerfrei sich im Lateinischen ausdrückt, wenn ein Schulmann wie Spilleke in dem Gutachten über die Lorinser'sche Frage sich dahin aussprach, daß die Resultate unseres Gymnasialunterrichts keinesweges in dem Grade genügen, als man nach der aufgewandten Mühe erwarten sollte,[30a]) wenn dessenungeachtet Scheibert[31]) über die geistige Verkümmerung der Jugend in den Gymnasien sich zu äußern veranlaßt sieht, und Curtmann mit bewegtem Herzen ausruft:

[25]) S. d. Anführungen bei H. Schmidt am a. O. Wir fügen dazu Gotthold's Klagen über den „Abiturientenunfug" im Progr. des Königsb. Fridericianums v. 1832 S. 22.

[26]) Schmidt S. 7.

[27]) Ebd.

[28]) Als Beispiel führe ich aus den Aufzeichnungen eines nachgebornen Prinzen (Stuttgart u. Tübingen 1841) die Urtheile auf S. 114 u. 115 an.

[29]) Einiges davon in m. Aufsatz ü. d. lat. Stilunterr. in d. Zeitschr. f. d. G.-W. 1855 S. 5. Andere Urtheile von Grotefend, Drogan u. s. w. bei F. A. Hoffmann in Jahns N. Jahrbb. XIII. Supplbd. S. 539 ff.

[30]) Ueb. d. Zustand d. heutigen Gymn. S. 106.

[31]) Der Philolog, eine Skizze, Starg. 1841, S. 29. Angeführt v. Hoffmann S. 538.

[30a]) A. G. Spillekes Leben v. L. Wiese S. 160.

[31]) Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule S. 6. Curtmann, die Schule u. das Leben S. 107 d. 2. Aufl. nach der Anführung bei Hoffmann S. 539.

„wahrlich, die Zustände unsrer Gymnasien sind geeignet, einem Menschenfreunde das Herz zu zersprengen", und wenn dann einer der erfahrensten und umsichtigsten Kenner unseres Schulunterrichts, J. Mützell, so weit geht, zu urtheilen, daß in der Jugend der Sinn für sprachliche Vollendung ausgestorben scheine,[32]) dann liegt der Grund in der ganzen Richtung der Gymnasialstudien, und doch war dies diejenige, die sich vorzugsweise die formal-bildende nannte. Und daß die Zahl dieser unerquicklichen Anführungen sehr bedeutend vermehrt werden könnte, wer von uns wüßte dies nicht aus der Literatur,[33]) wie aus den Erfahrungen des eignen Lebens? Statt dessen legen wir nur noch darauf Gewicht, daß bis in unsere Tage hinein diese Urtheile wiederholt sind, daß selbst Seyffert sich dahin ausgesprochen hat, daß unsere Gymnasien progressiv rückwärts gegangen seien, daß alles Leben und alle Liebe in dem Thun und Treiben unserer Schüler unter der Form des Officiellen zu erstarren drohe,[34]) und daß, was die betrübenste Wahrnehmung in dem Allen ist, in Uebereinstimmung mit Freese, Silber[35]) u. A. nur neuerdings Landfermann die Thatsache bezeugt hat, daß seit etwa einem Menschenalter nur in seltenen Ausnahmefällen ein Student oder akademisch gebildeter Mann daran denkt, sich mit den Klassikern zu befassen,[36]) — was bekanntlich zu Anfang unseres Jahrhunderts noch so häufig geschah. Wohl uns, wenn wir solchen Stimmen eine ähnliche Zahl von Anerkennungen entgegensetzen könnten! Aber dergleichen sind selten genug vernommen worden.[37])

Die Beantwortung der drei vorgelegten Fragen konnte nicht zum Vortheil des formalen Princips ausfallen, und das Zeitbewußtsein urtheilte über die Gymnasien, die man in einem Princip befangen sah, dem die „Realschulen" als solche gegenübertreten sollten,[38]) noch viel strenger. Die geistige Gährung, die mit dem Anfange der vierziger Jahre unseres Jahrhunderts durch Deutschland zog, fand namentlich auch in der Unzufriedenheit mit der bestehenden Gymnasialverfassung ihren Ausdruck. Eine Sturm- und Drangperiode für die deutsche Didaktik begann. Etwa seit dem J. 1841 schlug man bald die Zurückdrängung des klassischen Alterthums in den Gymna-

[32]) Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 128.

[33]) Wir verweisen noch auf die angef. Abh. v. Hoffmann im XIII. Suppltbde. und auf die v. H. Alberti ü. die sinkende Wirksamkeit der deutsch. Gymn. im X. Suppltb. (S. 100 ff.) der N. Jahrbb. v. Jahn.

[34]) Privatstud. S. 8, 12. Der Ausspruch von Heimbrod (Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 917) lautet dahin, daß nur wenige Schüler das durch das preuß. Prüfungs-Regl. v. 1834 vorgesteckte Ziel in den alten Sprachen erreichen. In der 11. Versammlung der Directoren d. westphälischen Gymn. (Ztschr. f. d. G.-W. Ergänzgsbd. f. 1853 S. 155) bezeugte Hoegg eine Abnahme des Interesses für ernste Beschäftigungen in unsrer Jugend. J. Mützell (ebd. S. 174) macht die Bemerkung, daß von Gymnasialschülern privatim eigentlich nichts recht gelesen wird, als was etwa controlirt werden kann. — Darum stand es sonst wenigstens etwas besser.

[35]) F. A. Hoffmann a. a. O. S. 540.

[36]) Ztschr. f. d. G.-W. 1855 S. 751.

[37]) Selbst die Anerkennung im preuß. Ministerial-Rescript v. 1837 ist nur eine beschränkte.

[38]) Fr. Thiersch hatte sie für völlig überflüssig erklärt, Bd. III. 110. 112.

sien (zum Theil bis auf einen geringfügigen Rest) bald die Gleichstellung der Gymnasial- und sogenannten Realbildung vor,[39]) auf die nachher die preuß. Landes-Schulconferenz von 1849 einging, bald versuchte man dem Bedürfniß der Zeit durch hundert Vorschläge zur Construction eines Gesammt-Gymnasiums zu genügen.[40]) Thesen, Aufrufe, Versammlungen, Vorschläge drängten sich durch einander. Aendern wollten Alle. Die Einen gingen ans Restauriren, Andere erklärten die Gymnasien für gerichtet.[41]) Man petitionirte 1847 bei dem vereinigten Landtage um ihre Verwandlung in Realschulen Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 170); bald weissagte man ihren Untergang aus den wunderlichsten Gründen,[42]) oder sah wenigstens den der altklassischen Studien nicht mehr in nebelgrauer Ferne.[43])

Die Frucht dieser Stürme ist bekanntlich bis jetzt noch keine äußere, keine bleibende Veränderung in unsern Gelehrtenschulen geworden. Aber Eins ist, glauben wir unter jenen Stürmen erstarkt und herangereift, die Ueberzeugung, daß das Studium der Alten nicht mehr universales Bildungsmittel ist, daß die formalbildende Bedeutung seiner Studien einer Ergänzung durch ein stoffliches Princip bedürfe, wenn sie für uns ein reales Bildungsmittel bleiben oder wieder werden sollen.[44])

Das stoffliche Princip liegt uns vor, es ist das sogenannte historische. Wir nennen es ein stoffliches, noch nicht ein reales, weil wir in der historischen Erkenntniß nur eine Seite der rationalen und natürlich in der Erkenntniß an sich die Aufgabe des Gymnasialunterrichts nicht beschlossen sehen. Aber ein bedeutender Fortschritt ist ohne Frage durch dies Princip vermittelt. Eine gründliche Erkenntniß unserer Bildung führt in die Vergangenheit. Den Inhalt von Vergangenem kann man einmal auf keine andere Weise als historisch auffassen.

Das Princip dieses Namens ist verhältnißmäßig jung. Es hat nicht eine lange Entwickelungsgeschichte durchgemacht, wie der Formalismus. Es hat außerdem den größten Fehler jenes vermieden, seinen Gegensatz mehr oder weniger auszuschließen. Mit seinem ersten Auftreten in geschlossener Form (in den Schriften Köchly's) trägt es das formale Bildungsprincip neben sich. Mit einem Worte, es beginnt mit dem, womit, wie wir am Ende des dritten Abschnittes nachgewiesen, der exclusive Formalismus aufhört.

[39]) Bernhard Thiersch, das Gymnasium u. das neunzehnte Jahrhundert. Dortm. 1841 S. 16 ff.

[40]) Zusammengestellt und gewürdigt von Mützell in d. Zeitschr. f. d. G.-W. 1850 S. 818 ff.

[41]) Aufzeichn. e. nachgeb. Fürsten S. 112.

[42]) In Höfers Zeitschr. f. d. Wissensch. der Sprache nach der Anführung von K. Schmidt in der Zeitsch. f. d. G.-W. Augustheft 1850.

[43]) Schwarz im Ulmer Programm f. 1847. S. 9, das durch den Antrag v. Bäumlein in der Baseler Schulmännerversammlung so bekannt geworden ist.

[44]) Diese Ueberzeugung ist ausgesprochen von Ameis in der Ztschr. f. d. G.-W. 1850, S. 369. Hierher gehört auch das Wort von Köchly und Campe (ebd. 1852, S. 835): „der Glaube an die alleinseligmachende Kraft des Alterthums ist verloren.“

Es wurde oben darauf hingedeutet, daß Herbart (zuerst im J. 1835) die alte Geschichte als den „einzig möglichen Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen" bezeichnete.[45]) Zehn Jahre später erschien die erste bedeutende pädagogische Schrift Köchly's (über das Princip des Gymnasialunterrichts) und aus dem J. 1847 und 1848 liegen uns seine Vermischten Blätter zur Gymnasialreform vor, in deren erstem Hefte er[46]) seine Ansichten in Form von 72 Thesen formulirt hat.

Das Princip wird zunächst in der Einleitung dieser Sätze an die bisherige Entwicklung der Gymnasialdidaktik angeknüpft. „Wir nehmen," sagt Köchly, „nach der bisherigen Praxis noch an: das Gymnasium soll die höhere Menschenbildung, mit und in ihr aber zugleich die allgemeine Vorbildung für die besondern Fachstudien auf nationaler Grundlage geben." Hieran schließen sich nach andern einleitenden und die allgemeine intellectuelle Bildung betreffenden Sätzen, die auf den Unterricht in den fremden Sprachen bezüglichen Thesen (27—50,) von denen die 28. die Sprache wegen der Schriftsteller zu lehren fordert, und die 43. für die obern Klassen einen planmäßigen Lesecursus vom historischen Standpunkt vorschlägt. Wir knüpfen daran für unsere Darstellung eine Stelle aus dem Bericht über den Unterricht in den alten Sprachen auf den Gymnasien im zweiten Hefte der bezeichneten Blätter,[47]) worin der Verfasser seine Stellung zum formalen Princip zeichnet. „Der Zweck des Unterrichts (heißt es) ist ein doppelter, ein formaler und ein materialer." Nach Charakteristik des erstern wird der letztere dahin bestimmt: „es soll durch die organisch-geordnete, passend eingeleitete und mit zweckmäßiger Erklärung begleitete Lectüre der auf die Schule gehörenden Musterschriftsteller im Originale einmal die Individualität dieser selbst im Einzelnen, sodann ihr Verhältniß zu einander zum Verständniß gebracht, damit und dadurch aber zugleich in die Erkenntniß des griechisch-römischen Alterthums nach seinen eigenthümlich-klassischen, insbesondere ächt menschlichen Richtungen, namentlich nach den Hauptmomenten seiner Entwicklung in Religion, Staat und Literatur eingeführt werden. Nur dies, (schließt Köchly) nennen wir altklassische Bildung."

Soviel ist von vornherein gewiß, der erziehende Unterricht des Gymnasiums hat als solcher Bildung zu geben, und zwar eine allgemeine Bildung, keine Fach- oder Standesbildung, als welche man eine sogenannte gelehrte Bildung bezeichnet hat. Welcher Art diese Bildung, und ob ihre Grundlage etwa eine nationale ist, kann vorläufig unbestimmt bleiben, jedenfalls ist sie in ihrer die fruchtbarsten Resultate der Wissenschaft in sich schließenden Allgemeinheit zugleich die natürliche Vorbildung für die Wissenschaft selber, welche letztere nach dem Urtheil der einsichtigsten Pädagogen[48]) nicht in

[45]) Umriß pädagog. Vorlesungen § 131. (S. 220 der letzten Ausg.)

[46]) S. 17 ff. Die beste Beurtheilung der Köchly'schen Ansichten unter den vorliegenden ist die von Foß in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1847 I. S. 124 ff.

[47]) S. 47.

[48]) Es ist wohl nicht erst nöthig, diese Stimmen zu sammeln, von Wolf s. d. Anführung in v. Raumers Gesch. d. Päd. II. S. 359.) bis Lübker

die Schule gehört. Hier lehrt ja auch die Praxis nicht Philosophie, sondern philosophische Propädeutik, Geschichtskenntnisse, nicht historische Forschung, Verständniß der Klassiker, nicht Kritik und Hermeneutik u. s. w.

Ebenso ist aus der früher gegebenen Ausführung klar, daß die materiale Bildung allein nicht den Namen einer realen verdient. Wie die bloße Kraft als Zweck der Bildung gedacht, etwas Zerstörendes ist, wie es nicht darauf ankommen kann, Alles zu können, sondern das Erforderliche gut und mit dem Bewußtsein unserer Aufgaben zu können, so ist die bloße Bildung durch und für den Stoff als Mittel, eine eben so schlimme Leere, sie führt nicht minder zur Zerstörung als der Formalismus, sie führt in ihrer Consequenz, wenn der Ausdruck eines Schulmannes des vorigen Jahrhunderts nicht noch zu mild ist, zur Bestialität.

Somit verdient es als ein anzuerkennender Fortschritt bezeichnet zu werden, daß das historische Princip gleich in seiner ersten Ausprägung durch Köchly das Bedürfniß der Ergänzung des materialen Elements durch das formale anerkennt. Aber diese Ergänzung tritt auch hier nur in der Form der Verbindung, nicht in der Vereinigung im Sinne des Bildens einer Einheit (natürlich nicht Einerleiheit) auf. Diese Einheit liegt auch in dem Begriff der bloßen Erkenntniß nicht ausgesprochen [49]) und das ganze griechisch-römische Alterthum bis auf das Verstehen der Individualität der Schriftsteller ist ein endloses Feld dieser Erkenntniß, eine Wüste, in der die von Köchly gegebenen Fingerzeige keine sichern Wegweiser sind.

Dessenungeachtet wurden diese und ähnliche Ansichten, eben weil sie einen Fortschritt, eine Erlösung von den Fesseln des Formalismus bekundeten, von zahlreichen Stimmen mit einer Anerkennung aufgenommen, deren schöne Zeugnisse in Schriften, öffentlichen Versammlungen und in Verhandlungen der Behörden wir hier nicht verfolgen wollen. Als einige der hervortretenden Namen unter den Männern, die diesem Fortschritt sich anschlossen, nennen wir, (um uns bei solchen, die nicht Pädagogen vom Fach sind, wie Dahlmann, Liebig u. A. vollends nicht aufzuhalten) nur F. A. Hoffmann, der zwischen dem antiken und sogenannten nationalen Element das christliche als Wurzel einer „harmonischen" modernen Bildung hervorhob, [50]) Fr. Kapp, der, noch mit einem Fuße auf formaler Grundlage, das historische Princip, wie er es auffaßte, zu einem allgemeinen für alle Schulen erheben wollte, [51]) Heinrich Deinhardt (in Weimar), der das bezeichnende Wort einer „Genesis" der Bildung, das bereits Mager vielseitig an-

(Gymnasialreform S. 7) u. weiter herab. Eine Ansicht Freeses vindicirt schon die Prima der Gymnasien für die Wissenschaft. (d. deutsche Gymnas., 1845.) Andere gehen noch weiter.

[49]) Wir halten uns auch hier an die gangbare Bedeutung des Worts, s. z. B. Fries, Logik S. 33.

[50]) In Jahn's N. Jahrbb. XIII. Suppltbd. S. 532 ff. Seine sonstigen Abweichungen von Köchly's Ansichten lassen wir hier unberührt.

[51]) In seinem Aufruf z. Umgestaltung der deutschen Nationalerz. 1828 2. Aufl. S. 16, auf deren weiteren Inhalt hier nicht eingegangen wird.

wandte, und das in die Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen gleich im J. 1847 durch Mützell eingeführt wurde, zu allgemeinerer Anerkennung brachte,[52] endlich Lübker, auf den wir später zurückkommen müssen. Campe, den wir oben unter den Vertretern des formalen Princips nennen durften, normirte auf historischem Standpunkte als Factoren der Gymnasialbildung[53] Alterthum, Christenthum und „Germanenthum.“ Heiland, der das historische und formale Princip ebenfalls äußerlich neben einander erkannte, stellte deren fünf auf: das Christenthum, das klass. Alterthum, die eigene Literatur, die Literatur der modernen Völker und die Wissenschaft von der Natur.[54]

Diese Gliederungen, als deren Fundament nicht die Idee der Bildung erhellt, können wir indeß eben so wenig als ein fruchtbares Erfassen der Fülle des gymnasialen Lehrstoffes bezeichnen, als wir an der formalen Bildung eine gleiche Leistung ganz vermißten. Alterthum und Germanenthum schließen sich nicht aus, vielmehr enthält Letzteres in seiner historischen Erscheinung vom Ersteren genug,[55] so daß es in seiner Sonderung davon für die Schule völlig unfaßbar ist, und noch weniger vermögen wir Christenthum und Germanenthum für sie zu sondern. Aehnliche Einwürfe lassen sich gegen Heiland's Aufzählung erheben. Aber sehen wir auch davon ab, so wird es ohne Frage begreiflich sein, daß es sich überhaupt nicht um eine Darlegung von Bildungsfactoren, sondern um die Vorführung eines Bildungsganges handeln kann, wie er schon in der Grundlage der Alterthumsstudien für die nationale Bildung der Gegenwart beschlossen ist. Und wer will vollends aus Eintheilungen, wie die obigen folgern, ob Englisch, wie Lübker will, oder Französisch, wie Andere nicht wollen, in den Kreis der Gymnasialstudien gehöre? —

Wir können nun allerdings über die praktischen Folgen einer Durchführung des rein-historischen Princips nicht sprechen, weil es zu dieser Durchführung in größerem Maaßstabe nicht gekommen ist. Aber das können wir schon heute aus den Differenzen der Hauptvertreter des Princips schließen, daß die nothwendigen Zielleistungen der einzelnen Lehrfächer aus dem bloßen historischen Princip, selbst für die alten Sprachen eben so wenig mit Sicherheit zu bestimmen sind, als aus dem rein-formalen. Davon abgesehen, daß für die Mathematik und so manche andere Objecte, das Ziel

[52]) 1850 S. 841, vgl. 1848 S. 517. u. s. Recension v. Peters u. Löbells Schriften über Methode des Geschichts-Unterr. in Jahns N. Jahrbb. Bd. LX. S. 129 ff. Der Name ist natürlich älter. In den Bemerkungen von Weiß zu M. Seebeck's Schrift ü. Sinn u. Zweck unseres Gymnasialunterrichts (1841) werden die Gymnasien als Träger der historisch-genetischen Wissenschaft wiederholt charakterisirt. S. 20, 44 u. a.

[53]) In s. Aufs. ü. d. Geschichts-Unterr. im Maiheft d. Ztschr. f. d. G.-W. 1850.

[54]) Zur Frage über die Reform der Gymnasien, Halle 1850.

[55]) Nur zwei Beispiele. Für wen ist gemeines deutsches Recht nach Ausscheidung aller römischen Elemente irgend noch faßbar? Was bleibt von der deutschen Poesie, wenn wir ihre antiken Elemente aussondern? Zur Beantwortung der zweiten dieser Fragen liefert das geistvolle Werk v. Cholevius, Gesch. d. deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen, das reichste Material. (Lpz. 1854.)

aus dem historischen Princip ein für allemal nicht gefunden werden kann, stehen selbst auf dem Gebiete der alten Sprachen die Hauptvertreter desselben in Widerspruch. Köchly verlangt, daß das Latein und Griechische durchaus gleichgesetzt werde,[56]) er spricht die Hoffnung aus, letzteres würde ersterem dereinst den Ehrenplatz räumen,[57]) läßt daher ersterem im Lehrplan nur die Priorität und eine geringe Stundendifferenz,[58]) die durch den Gewinn allgemeiner grammatischer Bildung im lateinischen Unterricht das Griechische nicht drückt, und weist den schriftlichen, wie den mündlichen Uebungen im Gebrauch beider Sprachen gleiche Zielleistungen zu, die den Zweck haben, die Grammatik praktisch einzuüben und durch Repetition zu fixiren; die schriftliche Reproduction des Gelesenen solle nicht ausgeschlossen sein.[59]) Versübungen, selbst als Uebersetzung wörtlicher deutscher Texte schließen sich an.[60]) Lübker dagegen, der die Zahl der lateinischen wie der griechischen Stunden nur wenig vermehrt,[61]) fordert selbst den mündlichen Gebrauch des Latein in der Schule, das die Jugend, wenn auch sehr spät, „in einer lebendigen und unmittelbaren Reproduction hören" solle, und dies, obwohl er es nicht verkennt, daß wir die eigentliche römische Lebens- und Conversationssprache[62]) gar nicht mehr besitzen, ja er will die Anschauung der antiken Verhältnisse und die Kenntniß der ganzen alterthümlichen Menschheit zu einem bewußteren geistigen Besitzthum der Jugend machen,[63]) während Köchly Alles ausscheidet, was für den Schüler zum Verständniß der Sprache und zur Lectüre der Schulschriftsteller nicht unumgänglich nöthig ist. Selbst der bekannte Dresdener Entwurf differirt über die lat. Stilübungen, denen er eine bedeutend höhere Aufgabe stellt, so wie andrerseits über die lateinischen Versübungen, die er gänzlich abgestellt wissen will,[64]) von Köchly's Ansichten.

Nun darf allerdings nicht übersehen werden, daß unter den Vertretern des historischen Princips „die rechte und unerläßliche Vereinigung des formalen und realen (vielmehr materialen) Princips" von Lübker gefordert ist.[65]) Aber er nimmt an, daß sie das historische Princip bereits zu Stande bringt, obwohl er die Geltung desselben, und zwar die ausschließliche (wie wir oben sahen, unhaltbare) Geltung auf die Auswahl der Bildungselemente

[56]) Thesis 33.
[57]) Thesis 34.
[58]) In dem Plan mit parallelem Unterricht für Humanisten u. Realisten Heft III. d. Verm. Bl. S. 256 beträgt die Differenz nach Jahrescursen berechnet, nur 4 Stunden, mit Ausschluß der facultativen.
[59]) Thes. 36—38. Thes. 41.
[60]) Thes. 46. 48.
[61]) Die Gymnasialreform S. 59. (40 lat., 34 griech. Stunden.)
[62]) S. 40.
[63]) Ebd. S. 18, 25 u. a. Die schriftlichen Uebungen sind ihm für das rechte, frische u. volle Verständniß der Literatur ein sehr wesentliches u. unentbehrliches Hülfsmittel, das bei dem Schüler erst das wahre, eigentliche Hineinleben in den Geist der Sprache bewirkt.
[64]) § 109. S. 20. S. d. Ztschr. f. d. G.-W. 1850, S. 871.
[65]) D. Gymnasialreform S. 20. Wir citiren nur diese Schrift als die neueste unter den bedeutenderen pädagogischen Leistungen Lübker's.

ausdrücklich beschränkt.[66]) Dabei tritt eine begreifende Erkenntniß der „eigenen Zeit" als Zweck der Bildung[67]) hervor, welche die Gegenwart in Verbindung mit der „ganzen" Vergangenheit gebe, eine Feststellung, bei der nicht zu vergessen ist, daß die ganze Vergangenheit nicht einmal in der Theorie den Boden für das Begreifen der Gegenwart abgiebt (denn nicht alles Vergangene lebt in der Gegenwart fort), und daß es sich in der Schule nicht um eine begreifende, sondern um eine befähigende Erkenntniß handelt, was theils sehr viel weniger, theils sehr viel mehr ist, Letzteres, insofern es z. B. die Vorbildung zu einer würdigenden Erkenntniß und damit eine entsprechende Gesinnung in sich schließt.

Uebergehen wir die Angriffe, welche das historische Princip seinerseits gefunden hat.[68]) Heben wir vielmehr hervor, daß die Einheit formaler und materialer Tendenzen in einem Realprincip vorzugsweise von dieser Seite aus vorbereitet und sogar versucht ist. Dabei sind wir freilich weit entfernt, die Verdienste anderer Pädagogen um die Aufstellung eines solchen übersehen zu wollen.

Es war in neuester Zeit zuerst der würdige Foß, den wir oben unter den Vertretern des formalen Princips nennen mußten, der diese nothwendigste aller Forderungen in dem Namen eines formal-materialen[69]) Princips andeutete, leider aber nicht mit derjenigen Entschiedenheit verfolgte, welche die Aufstellung eines Princips als solche bedingt. Ihm folgte der einsichtige G. T. A. Krüger, und die Zahl derjenigen Schulmänner ließe sich noch vermehren, die, obwohl Anhänger der formalen Richtung, die Nothwendigkeit erkannten, einer andern den Weg zu bereiten. Von Seiten des historischen Princips tritt in Verfolgung derselben Tendenz Fr. Lübker in den Vordergrund. Auch bei ihm macht sich das Bedürfniß der Einigung beider Principe geltend, aber in einer Weise, die ihn auf eine äußerliche Verbindung derselben zurückführt.[70])

Irren wir übrigens nicht, so steht Lübkers Ansicht in einigem Zusammenhange[71]) mit einer eben so selbstständigen als gediegenen Aufstellung des richtigen Princips für den Gymnasialunterricht, in deren Resultat, wenn es auch nicht in voller systematischer Entwicklung vorliegt, wir viel mehr als die bloße Grundlage eines wahrhaften Realprincips erkennen dürfen. Wir meinen diejenige Auf-

[66]) S. 54. Was Lübker S. 10 über die gegenseitige Durchdringung und Ergänzung von Wissen und Können so richtig sagt, konnte ihn zu einer vollständigern Darlegung seiner Gedanken veranlassen.

[67]) Ebd. S. 15. Sein Vorgänger in dieser Richtung ist der hochverdiente H. Schmidt, der umsichtige Kenner des Standpunkts der Gymnasialfrage unserer Zeit, Wittenb. Progr. f. 1844, S. 30.

[68]) Lübker führt Einzelnes an, S. 53. f. d. genannt. Schrift.

[69]) In s. Beurtheilung der Köchly'schen Ansichten, Ztschr. f. d. G.-W. 1847, I. S. 132.

[70]) D. Gymnasialreform S. 54, wo er die Unterrichtsmethode von dem Princip, wonach die Bildungselemente ausgewählt werden sollen, unnöthig sondert.

[71]) Eine sehr erhebliche Differenz zwischen beiden Ansichten liegt darin, daß Mützell das „Begreifen" der Gegenwart an das Gymnasium u. die Universität vertheilt (Ztschr. f. d. G.-W. 1847, I. S. 45), Lübker es der Schule vindicirt. (D. Gymnasialreform S. 15.)

fassung, welche die Berliner Gymnasialzeitung seit ihrer Leitung durch J. Mützell „von jeher zu ihrem Wahlspruch und Wahrzeichen" gemacht hat und über die ihr als Schulmann und als Philolog gleich ausgezeichneter Herausgeber sich an so manchen Stellen der Zeitschrift ausspricht, welche er sein pädagogisches Glaubensbekenntniß genannt hat.[72]) Der Kern und Stern desselben ist, es sei ein Irrthum, wenn man das Gymnasium bloß als Vorbereitungsanstalt für die Universität ansehe, es sei eben so sicher und wichtig; daß das Gymnasium zu einer tiefern Auffassung des nationalen Lebens in seiner Besonderheit und in seinem Zusammenhange mit der Gesammtentwicklung des Menschengeschlechts vorbilden soll. In dieser Darstellung sehen wir nach unserer Auffassung einen dreifachen Fortschritt. Nicht die Zeitbildung, denn ihr Object ist ein trügerisches, nicht einmal extensiv zu bezeichnendes, sondern der allgemeine ethische Boden, auf dem die Bildung des Einzelnen wurzelt, bestimmt, wo es sich um erziehenden Unterricht handelt, Inhalt und Extension unsrer Bildung. Mit Recht legt daher die Zeitschrift im Anschluß an geachtete frühere Stimmen auf den nationalen Inhalt unsrer Bildung ein Gewicht, das wir auch sonst in der Literatur[73]) wie in den Verhandlungen der preußischen Landes-Schulconferenz[74]) hervortreten sahen. Zweitens aber ist die bestimmte Erkenntniß, daß das Gymnasium überall nur vorzubilden habe,[75]) eine fortgeschrittene. Weder ein begreifendes Erfassen der nationalen Bildung, noch eine Handhabung der Wissenschaft in irgend einer speciellen Richtung ist seine Aufgabe, aber es giebt die Bedingungen, unter denen im späteren Leben eine Erkenntniß der Aufgaben der Wissenschaft und die Bethätigung dieser Erkenntniß möglich wird, und insofern die allgemeine Bildung als solche zugleich die fruchtbarsten Resultate der Wissenschaft in sich schließt, giebt das Gymnasium, nicht bloß durch die Art seiner Behandlung dieser Kenntnisse, zugleich[76]) die Vorbildung für die Universität. Drittens endlich müssen wir dem Ausdruck „der Auffassung" unsere Anerkennung zollen. Die Allgemeinheit desselben gestattet seine Ausdehnung auf jede Art der Erkenntniß, und schließt die Manifestation derselben durch unser Können wenigstens nicht aus.

[72]) Ztschr. f. d. G.-W. 1850 S. 841, 873. 1847, I. S. 45 ff., III. 82 ff. 1848 S. 114 f., 600 ff. 1849 S. 355 f., 391 ff., 404 ff. 1850 S. 25 ff.

[73]) Vorzugsweise zu nennen ist noch Hiecke, D. Unterr. im Deutschen, S. 278, 280 u. a. Vgl. die Anführungen v. Lübker S. 64 u. die individuellen Ansichten Lübkers S 47 u. 68.

[74]) Verhandlungen S. 134.

[75]) Unbestimmter Steffenhagen, Zur Reform d. deutschen Gymn. 1848, S. 85. Das Gymnasium soll vorbilden für das höhere Volksleben. Schärfer Hiecke a. a. O. S. 19, vgl. S. 7.

[76]) Scheibert machte bekanntlich das Gymnasium mit seiner formalen Bildung bloß zur Vorschule der Universität, die den Inhalt real ausfülle. D. Wesen u. d. Stellung der höh. Bürgerschule S. 41, 69 u. a. Er folgt darin Mützell, Ztschr. 1847, I. S. 45. Die Sachsen-Meiningensche Ordnung der beiden Landesgymn. v. 1836 nennt statt einer allgemeinen Definition der Bestimmung der Gymnasien, bloß die Vorbildung für die Universität. S. d. Ztschr. f. d. G. W. 1847 II. S. 11. Andere Regulative, z. B. das Schleswig-Holsteinsche v. 28. Jan. 1848 (Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 324) stellen eine doppelte Bestimmung der Gymnasien hin.

In der That, der bedeutendste Fortschritt in principieller Bestimmung der Aufgabe des Gymnasiums ist durch diese Zusammenfassung gezeichnet. Es ist der Uebergang aus dem Materialismus eines bloß historischen Princips zu einem Realprincip. Nicht um eine bloße Erkenntniß handelt es sich in unsern Gymnasien, sondern um eine Auffassung der nationalen Bildung in ihrem Zusammenhange mit der Vergangenheit, aber eben so wenig um ein Begreifen dieses Zusammenhanges, das wir der Wissenschaft überlassen, während die Schule sich mit einer Bestimmtheit der Vorstellungen begnügt, die zu diesem Begreifen vorbilden kann. Diese Auffassung wird natürlich nur dann eine reale, wenn sie zur Theilnahme an unserer Bildung befähigt. Wie dies geschieht, blieb der weiteren Entwicklung der Didaktik überlassen.

Die Aufgabe der gegenwärtigen Schrift ist der Versuch, auf den in den vorhergehenden Abschnitten gegebenen Grundlagen diesen Uebergang zu einem Realprincip, unter Festhaltung der Einheit seiner wesentlichen Bestimmungen, zu vervollständigen, und daran mit demjenigen Maaß von Bestimmtheit, das sich auf einen Boden von selbst versteht, wo auch die Erfahrung ihr Recht beansprucht, die nächsten Consequenzen desselben zu knüpfen.

V.

Das Erste und Letzte in einem Organismus und worauf Alles ankommt und woraus Alles folgt, ist, um die Ausdrücke J. H. Deinhardts zu wiederholen,[1]) das Princip. Aber das Princip realisirt sich im Stoff, das Princip ist nicht ohne den Stoff, setzt er eben so treffend hinzu. Andrerseits hat selbst in der Praxis, mag man die ausübende Didaxis für eine Kunst halten oder nicht, die Einheit des Thuns an allem Werke eine unerläßliche Nothwendigkeit. Sie kommt mit Bewußtsein nur aus der Einheit des leitenden Gedankens. Aber es bedarf auch der Einheit der Mittel.

Wir machten oben die Bemerkung, daß alle sogenannte formale Bildung keinen andern Zweck habe, als die Erleichterung der geistigen Operationen, die das weitere Leben von uns fordert. Die sogenannte materiale Bildung habe denselben Zweck. Wo aber Einheit des Zweckes ist, läßt sich speculativ auch auf Einheit der Mittel schließen, eine Einheit, die von der Einerleiheit eben so weit entfernt ist, wie von materialer Verbindung bei innerer Unverbundenheit. Denn vom absoluten Standpunkte aus schließt der vernünftige Zweck das vernünftige Mittel in sich, wie dieses jenen. Schon aus diesem Grunde finden die Bedingungen des formalen und jedes materialen (also auch des historischen) Princips von selbst ihre Einigung in einem realen.

Sprechen wir unter Bezugnahme auf die oben gegebenen Erörterungen über formale und materiale Bildung den einheitlichen Zweck des Gymnasialunterrichts in wenig Worten aus, denen wir jedoch nicht den Werth einer Formel zu geben geneigt sind, so sehen wir seine Aufgabe darin, die Befähigung zur vollen Theilnahme an unserer Bildung in rationeller Weise zu vermitteln.

Jede Bildung ist ein Organismus. Eine Befähigung zur vollen Theilnahme an derselben ist zugleich eine Vorbereitung zu jeder Art von tiefern Auffassung derselben, während die Theilnahme an der Bildung schon an sich ein Können in seiner Einheit mit einer Erkenntniß ist, wie wir es als die Einheit formaler und materialer Elemente bezeichnet haben. Eine rationale Vermittelung der vollen Theilnahme an der Bildung führt aber nicht bloß in die unmittelbar-, und eben so nicht bloß in die historisch-gegebenen Momente des Organismus ein. Auf der andern Seite handelt es sich für die letzteren nicht um eine Vorführung ihrer sämmtlichen Factoren, son-

[1]) Gymnasialpäd. S. 287.

dern um die Einführung in unsern Bildungsgang, den eine Grundlegung der Studien des Alterthums (zunächst natürlich des römischen) für den ausgesprochenen Zweck vollständig vermittelt; und eben so wenig bedarf es für die ersteren einer Darlegung der Bildung in dem ganzen breiten Strom ihrer gegenwärtigen Entfaltung, für welche die rationalen Grundlagen einen eben so vollen Ersatz bieten. Endlich verstehen wir unter „unserer" Bildung, da die Bildung selbstredend auf ethischem Boden wurzelt, nicht eine unbestimmte Zeitbildung, sondern eine nationale, durch ein ethisches Bewußtsein geschlossene, die wir innerhalb dieser Schranke als eine allgemeine bezeichnen dürfen. Daß wir die Entwicklung dieser Bildung in der Gegenwart auffassen, versteht sich dabei von selbst. Von der Gegenwart die Jugend auszuschließen, haben wir weder das Recht, noch die — Macht.

Unsere Bildung als solche ist also zugleich eine allgemeine. In einer allgemeinen Bildung sind aber einestheils die fruchtbarsten Resultate der Wissenschaft selbstredend mit eingeschlossen, so daß wir eine rationale Einführung in dieselbe zugleich als die beste Vorbereitung für die Wissenschaft selber erkennen, anderntheils ist die ideale Seite jeder Nationalität auf Humanität gegründet, wie sie ihrerseits zur Humanität führt. Es bedarf also keiner besondern Mitgabe des Ideals der Menschlichkeit, um etwa zu verhüten, daß eine einseitige Consequenz das Leben von seinem höchsten Ziele ablenke.[2]) Dazu kommt, daß die Humanität unsrer Bildung ihre Wurzel in demjenigen Boden hat, auf dem seit nahe an zwei Jahrtausenden alle Bildung wurzelt, im Christenthum. So wenig wir uns heut zu Tage eine vollkommne Humanität ohne Christlichkeit denken können, wie wir sie auch im gepriesenen Hellenenthum[3]) nur in trübem Glanze gegen das heilige Licht des Christenthums erkennen; so wenig sind wir unsre eigene Nationalität in ihrer Absonderung vom Christenthum zu erfassen, vermögend.

Vergleichen wir aber die Aufgabe unsrer Gymnasien mit derjenigen, welche der sonstige erziehende Unterricht sich stellt, so liegt es auf der Hand, daß die Elementarschule nur die elementare[3a]) Vorbereitung, die Möglichkeit einer Theilnahme an unsrer Bildung giebt, von der wir Niemand ausschließen, während die Realschule die Befähigung zur Theilnahme an unsrer Bildung in ihrer vorliegenden Entfaltung, so weit sie es vermag, unmittelbar zu geben sich zur Aufgabe stellt.

Die theoretischen Momente zur Rechtfertigung dieser Auffassung sind oben gegeben. Sprechen wir noch über die praktischen, welche

[2]) Diese Besorgniß ist ausgesprochen in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1847 III. S. 84.

[3]) Ein Gegenbild zeigt „die Nacht des Hellenenthums" v. Fr. Diestel, Lycker Progr. f. 1853. Die große Unvollkommenheit der Religionsbegriffe der Alten berühren die Aphorismen v. Lübker, Ztschr. f. d. G.-W. 1854 im Januarh. Vorgänger ist auch hier J. Mützell, Ztschr. f. d. G.-W. 1847, I. S. 50: „das Alterthum trug den Keim des Todes in sich."

[3a]) Die preuß. Ministerial-Instruction v. 1818 weist der Elementarschule die Elemente der ganzen menschlichen Bildung in ihrer Einfachheit zu. Wir erkennen die menschliche Bildung aber überall nur innerhalb der Vorstellungen einer nationalen u. im Besondern bei uns einer christlich-nationalen.

aus der Einheit des Zweckes auf die nothwendige Einheit der Mittel schließen lassen.

Die Einheit von formaler und materialer Bildung ist nämlich zugleich eine praktische. Es ist keine neue Wahrheit, daß der Mensch mit allen seinen Kräften, mögen sie so geübt sein, als man will, wenig ausrichtet, wenn er mit ihnen Alles selbst versuchen, alle Experimente durchmachen will, die seit Adam gemacht sind, und eben so unzweifelhaft weitläufig ist der Weg, wenn erst durch zu schwache Versuche die Kraft allmählig gestärkt werden soll, um mit Erfolg zu operiren; mit einem Worte: das Leben braucht nicht bloß Kräfte, sondern eben so sehr Kenntniß der Objecte, an welche diese Kräfte zu bringen sind. Für jede erziehende, allgemeine Bildung (im Gegensatz gegen eine bloß fachliche, für eine vereinzelte Berufsthätigkeit bestimmte) wird demzufolge das formale Element gefordert. So im Gymnasium, wie in der Elementar- und in der Realschule, wenn sie nämlich etwas Reelles leisten und nicht etwa der Fachschule, Gewerb-, Handelsschule u. dergl. ins Handwerk pfuschen will. Aber wir legen auch darauf ein Gewicht, daß die bloße formale Bildung in der Praxis so gut eine Unmöglichkeit ist, als eine bloße materiale. Von Allem, was auf den Geist wirkt, bleibt auch ein stoffliches Resultat. Dazu kommt die praktische Erfahrung, das nicht alle Eindrücke die Geläufigkeit der Vorstellung überhaupt, daß aber jeder Eindruck die Geläufigkeit gewisser Vorstellungen, oder die Verdunkelung anderer begünstigt,[4]) somit immer zugleich eine Aenderung im Material unserer Vorstellungen herbeiführt, diese Aenderung aber unwillkürlich reizt, das Neue oder Neugewordene unter Bekanntes zu subsumiren, daß jedes Urtheil des Gefallens oder Mißfallens auf die Vermehrung, Befestigung, Erweiterung anderer Urtheile wirkt, des interessanten Einflusses zu geschweigen, den die erregte Selbstthätigkeit ausübt,[5]) oder, wie man namentlich in England, und mit Recht, überzeugt ist, die bloße Gedächtnißübung auch auf die Verstandesbildung äußert.[6]) Wie wäre es sonst möglich, daß der schlechteste Unterricht (wie Dinter sehr wohl wußte) immer nur theilweise bornirt und der Genius durch alle Karlsschulen sich Bahn bricht? Und verhehlen wir es uns nicht, es ist ein Glück, daß diese formale Bildung in der Wirklichkeit nicht zu finden ist, daß die sogenannte Harmonie aller Geisteskräfte zum geringsten Theile vom Unterricht abhängt; jedes kleine Versehen, das dem einen sogenannten Geistesvermögen ein Quentlein zu viel böte, müßte sofort durch proportionirtes Zulegen aller Enden compensirt werden! Das Resultat aber würden selbst im günstigsten Falle immer nur Chablonen-Seelen sein. Und wählt man den Ausweg der Gradation, erklärt man den Unterricht in den alten Sprachen nur deßhalb für unentbehrlich in unsern Gymnasien, weil er das vollkommenste Mittel sei, alle Kräfte des

[4]) Die Formel nach Stiedenroth's Psychol. S. 65.

[5]) Diese Wahrheiten sind von der Pädagogik längst recipirt. S. Schwarz, Lehrb. d. Päd. § 48 ff. Herbart, Umriß päd. Vorles. § 21 ff.

[6]) Wiese, Deutsche Briefe ü. engl. Erzieh. S. 128.

jugendlichen Geistes formal zu bilden,[6a]) setzt man sich darüber hinweg, daß dies von andern Seiten bestritten und der Beweis jener Behauptung noch immer vergebens erwartet wird,[7]) da z. B. das Französische, wenn es ordentlich betrieben wird, namentlich durch Vorführung des Bildes seiner genetischen Entwicklung aus dem Lateinischen[8]) eine formal-bildende Seite zeigt, die nur Unkenntniß oder Unerfahrenheit bestreiten, und die den linguistischen Vorzügen der alten Sprachen in anderer Hinsicht vollständig die Waage halten kann; so erhebt sich alsdann (wie wir oben auf dem materialen Boden des historischen Princips der unberechtigtsten Gleichstellung des Lateinischen und Griechischen begegneten) auch hier auf der Stelle

[6a]) Heiland, Zur Frage ü. d. Reform der Gymnasien (1850): „das Alterthum ist die geeignetste Vermittelung, die Jugend von ihrer natürlichen Unmittelbarkeit zum Geiste zu führen. Andere haben von einer „höheren Weihe" gesprochen, die das Studium des Alterthums gebe, von Bändigung der Leidenschaft u. s. w.

[7]) Steffenhagen, Zur Reform d. deutschen Gymn. S. 84. Freese, D. deutsche Gymn. S. 14.

[8]) Wir haben uns überhaupt zu hüten, die formal-bildende Kraft eines Unterrichts vom Stoff, statt von seiner Behandlung uns abhängig zu denken. Hier einige nähere Bemerkungen über das Französische. Daß schon die Formenvergleichung verwandter Sprachen ein Bildungsmittel der Beobachtung, des Scharfsinns u. s. w. ist, versteht sich von selbst. Wie mangelhaft nur kann dieser Vergleich am Lat. u. Griech. vor Schülern versucht werden! Allerdings haben wir dazu bereits so manche Hülfsmittel z. B. Düntzers Arbeit ü. d. dem Lat. u. Griech. eigenthüml. Modusbild. in d. Ztschr. f. Wiss. d. Sprache v. Höfer u. die v. Weißenborn im Philologus, von Förstemann ü d. Comparative u. Superlative, v. G. Curtius ü. d. Bildung der Tempora u. Modi, der älteren v. Landvoigt ü. d. Tempus- (u. Personen-) Formen d. lat. Sprache (im Merseburger Progr. v. 1831) nicht zu vergessen. Schwer ist es aber selbst dem Lehrer hier zu sicheren Resultaten zu gelangen, (Vgl. z. B. Seemanns Ansicht ü. d. 3. lat. Conjugation mit den Resultaten, die der ausgezeichnete Pott in s. Etymolog. Forschungen I. S. 23 ff. zieht.) Und wie schwer vollends, dem Schüler auch nur die naheliegende Lehre vom sigmatischen Futur zum Bewußtsein zu bringen. Ueber die Locativendung auf i kommt man leidlich hinweg (Zumpt § 338 nach Bopp), schwerer schon über die erste Declination, wenn man auch die Frage nach der ursprünglichen Identität des Suffixums, womit Genitiv und Ablativ gebildet werden (vgl. Pott mit E. A. Fritsch im Progr. v. Wetzlar 1845), bei Seite läßt, und ist selbst die Behandlnng der Genusregeln nach der Pott'schen Suffixenlehre bei Weißenborn ohne einige Kenntniß des Sanskrit für den Schüler fruchtbar zu machen, der eigentlichen Wortbildungslehre zu geschweigen? — Wie elementar läßt sich dergleichen im Französischen behandeln! Wie fruchtbar ist für den Unterricht die Vergleichung von ha**be**re — a**voi**r, de**be**re — de**voi**r, fa**ce**re — fa**i**re, t**ect**um — t**oit**, pe**ct**us — p**oit**rine, **c**aballus – **ch**eval, **c**anis — chien, **spi**ritus – **esp**rit, **sp**erare -- espérer, und wieder (wenn im Lat. 3 Consonanten zu Anfang stehen.) v. **st**renae — **ét**rennes, scribere — **écr**ire, stringere — **étr**eindre vergl. ci**ng**ere — cei**ndr**e, **cul**tellus — **cou**teau, aus**cul**tare — écouter u. s. w. Und dafür findet der Lehrer, wenn Raynouard und Diez ihm nicht zur Hand sind, schon in so manchem allgemein-zugänglichen Werke, wie in dem des verdienten Kloppe, die ausreichenden Fingerzeige. — Handelt es sich aber um Consequenz der Rectionslehre, und schreiben wir dieser Consequenz eine hohe Bildungskraft für Verstand u. Urthetl zu, so steht darin das Französische dem Latein bei gleich guter Behandlung mindestens gleich, wenn es nicht höher steht. In keiner Sprache läßt sich das Gesetz so weit verfolgen, daß wenn ein Ausdruck für den andern steht, er in dessen grammatische Rechte tritt, so das repetirende que statt einer andern subordinirenden Conjunction, so werden verneinte Zeitwörter der Furcht zu selbständigen Ausdrücken der Gmüthsruhe, die im Nebensatze die Anwendung der négative verschmähen, so regieren ignorer u. dissimuler, wenn sie verneint stehen, den Indicativ mit que u. s. w. — Am fruchtbarsten jedoch wird das Französische in

der Streit zwischen Latinisten und Gräcisten, und die niemals mit

formaler Hinsicht, wenn wir für seine Syntax ihre Genesis theils aus dem Lateinischen, theils aus dem Germanischen im Auge behalten, und den Schüler erkennen lassen, daß diese Syntax gleichsam aus einem Vertrage zwischen Romanen und Franken über die Art, wie sie einander verstehen wollten, entstanden ist, wobei der siegende Deutsche im Gesetze das Uebergewicht behielt, wie im Wortmaterial die römische Mutter. Innerhalb der Gesch. der deutschen Sprachentwicklung eine syntaktische Genesis zu lehren, ist bekanntlich unausführbar, weil wir die Kluft zwischen dem geregelten Gothischen u. dem bereits zerrissenen Althochdeutschen nicht ausfüllen können. Wir meinen natürlich nicht in die Schule zu ziehen, was der Wissenschaft als solcher anheimfällt, daß der unbeschränkte Gebrauch des Artikels bei Personennamen bis zur zweiten Hälfte des 12. Jahrhunderts reicht, daß noch Froissart den unbestimmten Artikel so oft ausläßt u. die Ausbildung des article partitif bei ihm sich noch im Keime hält, daß die „Assises de Jérusalem,“ Villehardouin u. s. w. keinen Elisionszwang kennen, die Zeiten der Fabliaux u. im Besondern der „Prevost d' Aquilée“ die unbeschränkte Freiheit der Subjects- u. Prädicatsstellung aufweisen, daß noch lange nach Joinville die Setzung des Subjectspronomen keine nothwendige ist; das aber können Schüler schon auf der untersten Stufe finden, daß der Gebrauch der Hülfszeitwörter, des Artikels, der fragenden Construction deutsch, daß das Genus der französischen Substantiva mit geringen Ausnahmen lateinisch ist, u. eben so geringe Schwierigkeit bietet die Geleitung zu höheren Stufen, z. B. daß die Adjectiva mit significant latein. Endungen, mit al, il, ule, if, ic, ose u. s. w. der lateinischen attributiven Stellung hinter dem Substantiv folgen, ursprünglich deutsche Wörter wie haut, gros u. s. w. wenigstens in gewissen Bedeutungen die deutsche Stellung vor dem Hauptwort einnehmen, daß natürlich alle Adjectiva, wenn sie als Epitheta (les braves Sabins, pius Aeneas) oder pathetisch gebraucht sind (un misérable expédient) die appositionelle Stellung, wie im Latein, behaupten. Man glaube übrigens nicht, daß dies Umwege sind. Welcher Lehrer des Französischen an unsern Gymnasien (und wir haben jetzt deren fast überall so vorzüglich durchgebildete) wüßte es nicht, daß die Erlernung des französischen Genus aus dem Lateinischen (Masculina u. Neutra werden Masculins, Feminina Féminins, — ment (mentum) ist daher männliche Endung, — age (agium) desgleichen, mit natürlicher Ausnahme von cage — cavea, image — imago, rage — rabies u. s. w.) eine ungemeine Abkürzung des trivialen Verfahrens ist, das man z. B in Mädchenschulen einschlagen muß! Wie ist es so leicht den Infinitif mit de dem Schüler klar zu machen, wenn man ihn theils als den deutschen Infinitiv mit „zu“ (Subject u. Object, mit den einfachen Ausnahmefällen, die den unbekleideten Infinitiv erfordern), theils als lateinischen Genitiv u. Ablativ auffäßt? Und nicht minder klar wird die Lehre vom Conjunctiv, wenn man nicht, wie noch vor einigen Jahren in einem Programm geschah, Becker'sche Schematismen, sondern eine genetische Erkenntniß zu Grunde legt, wenn man den concessiven u. optativen Gebrauch (que j'aditionne, puissé-je) auf das Deutsche, den voluntativen (einschließlich des Gebrauchs der voluntativen Impersonalia) theils auf das Deutsche (noch im MHD regieren ja die Verba des „Geheizes“ u. s. w. den Conjunctiv), theils auf das Lateinische, den Modus der gemilderten Behauptung (in dem vereinzelten je ne sache) u. den Conjunctiv im Relativsatze, so wie hinter den Conjunctionen, die nicht schon im Obigen inbegriffen sind, auf das Lateinische zurückführt u. s. w. ja es begreifen sich nur auf diese Weise Ausnahmen, wie wenn ordonner in deutscher Weise als Verbum declarandi mit dem Modus der oratio directa construirt wird, wenn on dirait (mais on effet on ne dit pas,) den Subjonctif mit que regiert, il semble noch potential ist, während il me semble es nicht mehr ist, die Vertretung des quin durch que... ne hinter ne pas douter u. s. w. — Man sieht aus diesen wenigen Anführungen, die sich ohne Mühe vermehren ließen, daß die Mängel, die man dem Französischen als formales Bildungsmittel zuschreibt, höchstens in der Art des Unterrichtes begründet, ja theilweise chimärisch sind, wie wenn in einer nahmhaften pädag. Zeitschrift noch vor Kurzem der franz. Syntax der Vorwurf des Mangels logischer Nothwendigkeit gemacht wurde. Hält man die alten Sprachen für bildsamer, weil sie unserer Muttersprache ferner stehen, so vergesse man nicht, daß mit der Größe des Unterschiedes die Uebung der Kraft, die zu seiner Erfassung nöthig ist, im umgekehrten Verhältnisse steht. Die

aller Sicherheit zu beantwortende Frage, ob nicht das Griechische ungleich bildsamer als das Lateinische sei.[9]) Und diese Frage kann mit vollem Rechte verallgemeint werden, wie sie denn in der That dahin formulirt ist, ob nicht dieselben formalen Vortheile, die irgend eine Sprache, ja irgend ein Lehrgegenstand bietet, mit Gewinnung noch anderer, wenn auch erst nach Verbesserung der Lehrmittel und der Methode, auch durch einen andern Gegenstand zu erreichen seien. Fürwahr, der Schöpfer des Menschengeistes, der jeder Blume ihr besonderes Interesse, jeder Sprache ihren eigenthümlichen Bau gegeben hat, dessen Erkenntniß, wenn sie mit Einsicht betrieben wird, die fruchtbarsten Geistesblüthen trägt, hat den Werken der Literatur einen höhern Zweck angewiesen, als die bloßen Träger ihrer Sprache zu sein! Und vollends bedarf es nicht erst einer Bestreitung der willkürlichen Theorien über Jugend- und Mannesalter [10]) der Welt (in denen man ohnehin den formalen Boden verläßt,) um das Uebergewicht der Bedeutung des Lateins für unsere Bildung zu zeigen. Daß auf der römischen Literatur ein großer Theil unserer nationalen Bildung ruht, daß römische Geistescultur für ein gründliches Verständniß unseres Rechtes und unseres staatlichen Lebens, unseres Glaubens und selbst des Materials unserer Sprache unentbehrlich ist, kann nicht bestritten werden,[11]) während unter den Heroen unserer Literatur gerade nicht die kleinsten es ohne eine tiefere Kenntniß der griechischen Sprache geworden sind.

Jede Bildung, also auch die nationale, ist ein Organismus. Ob die vollkommenste Harmonie diesen Organismus in jedem Mo-

Idiotismen der Bedeutungen gehören vollends hierher. Beck (Eigenthümlichkeiten d. franz. Spr. 1832) zählt von S. 105 deren gegen 3000 auf, darunter fast 250 Verba, die causative u. immediative Bedeutung vereinigen, und das Gebiet der Phrase ist gewiß im Französischen origineller u. formal-instructiver als im Latein von se ranger en bataille, l'allure générale des esprits, garder la place à vie bis l'émulation **pour** la vertu, s'excuser **sur** quelque chose u. s. w. In der That, von den bekannteren europäischen Sprachen steht als formales Bildungsmittel das Franz. dem Englischen bei gleich guter Behandlung sogar bedeutend voran, u. dem Polnischen mit seiner exacten Formenlehre, (wir denken natürlich an eine Behandlung wie bei Kopczynski u. Szostakowski) u. der unendlichen Geschmeidigkeit in der Wortbildung, von der schon das etymolog. Wörterbuch v. J. S. Bandtke ein Bild giebt, zur Seite. In Summa aber giebt nicht der Stoff, sondern der Lehrer dem Unterricht seine formale Bildsamkeit.

[9]) Eine ausgezeichnete Behandlung dieser Frage liegt v. H. Schmidt vor, in e. Auff. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1849 S. 208. ff. Schon Gedike behauptete, daß unter allen bekannten Sprachen die griech. in mehr als einer Rücksicht dem Ideal einer Sprache am nächsten komme u. hob die große Verwandtschaft der deutschen u. griech. Volksnatur hervor. Ihm folgte Koch in s. Schule der Humanität 1811. Fr. Jacobs behandelte einen Vorzug der griech. Sprache im Gebrauch ihrer Mundarten. Die Ansichten der historischen Schule sind oben berührt. Sonst ist noch die Stimme von Gotthold nachzutragen, der in s. Protest gegen die Vorschläge der Landesschulconferenz S. 51 dem Griechischen nicht bloß die Priorität des Beginns im Unterrichte, sondern auch ein ungeheures Uebergewicht in der Stundenzahl zuweist. Vgl. sein Ideal e. Gymn. S. 15.

[10]) S. d. Anführungen bei H. Schmidt a. g. O. S. 131.

[11]) Bereits hervorgehoben v. Spilleke in d. Schulschr. S. 43. — Seyffert will das Griechische beschränkt wissen, weil der Schüler für den feinen Duft der griech. Sprache keine Nase habe. (Verhandl. d. Landesschulconferenz S. 170.) Das formale Princip muß hier zum Rückzug blasen.

mente seiner Entwicklung belebt, wer will das entscheiden? Jedenfalls ist sie vollkommner als Menschenhand sie unter den Kräften des Schülers zu formen im Stande ist; ein Höherer hat sie geschaffen. Einen solchen Organismus dem Schüler zuführen, das kann die Hoffnung geben, wenn analoge Geistesproducte hauptsächlich auf analoge Geistesfähigkeiten wirken, Werke der Phantasie auf die Phantasie, Früchte des Verstandes auf den Verstand, ein Abbild dieser Harmonie in dem Schüler zu ermöglichen, für dessen mehr oder minder vollkommne Aneignung freilich der Segen eines Mächtigeren das A und das O ist.

Das reale Princip ist also ein nationales. Es schließt aber auch das historische in sich. Die Gegenwart ist ja ein Product der Vergangenheit, jedes Volkes Bildung eine historisch-entwickelte. Wer das Wohin? beantworten will, muß das Woher? kennen, und unsere gesammte europäische Bildung gründet sich seit dem Christenthum nicht auf die Sprache, sondern, wie J. Grimm es ausspricht,[12]) auf die unsterblichen Werke der Griechen und Römer. Wohl liegt die Zeit in mehr als nebelgrauer Ferne, wo ihre historische Bedeutung durch die Cultur eines andern historisch gewordenen Volkes, das die ihrige in sich aufgenommen hat, wird ersetzt werden können. Aufgabe der Gymnasien ist es und wird es sein, so lange es deren giebt, der nationalen Bildung den Zusammenhang mit ihren Quellen offen zu erhalten.[13])

Nicht bedarf es für den Schulunterricht einer besondern historischen Herleitung unserer Bildung im Einzelnen. Dies gehört nicht in die Schule als Vorbildungsanstalt, deren Aufgabe bis zum geschlossenen Begreifen dieser Entwicklung nicht ausgedehnt werden kann; sie ist Eigenthum der Wissenschaft, die sie in ihren einzelnen Richtungen verfolgt. Aber eben so wenig brauchen wir der Jugend noch besonders das Bild einer sogenannten Humanität als Kriterium für mögliche Verirrungen der Nationalität mit auf den Weg zu geben. Dies Ideal[14]) trägt jede Nationalität in ihrer Literatur, ihrem Rechte, ihrer Staatsverfassung u. s. w., wie in den historisch-gewordenen Vorstellungen über deren Entwicklung, in sich, es ist ein Bestandtheil der nationalen Bildung. Die abstrahirte Menschheit ist unfindbar, wie denn nichts Unendliches auf dem Wege der Abstraction zu seinem Inhalt gelangt, die ideale der höchsten Mannigfaltigkeit fähig, weil das Bild als solches das Moment der Veränderlichkeit in sich trägt, sie kann immer nur mittelbar, innerhalb und durch die concrete Gestaltung der Nationalität erfaßt werden. Der Lehrer kann von ihr kein anderes Ideal geben, als das nationale, weil jede Nationalität sich ein verschiedenes verhält und nur ihr nationales Ideal für das vollkommne Humanitäts-

[12]) Gesch. d. deutschen Sprache Bd. I. S. 6.

[13]) Campe in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1850 S. 369. Nur freilich nicht bloß um der Bildung der Kraft willen.

[14]) Die Eigenthümlichkeit eines jeden Volks kommt desto reiner u. vollständiger zur Erscheinung, je lebendiger dasselbe überzeugt ist, daß die volksthümliche Färbung nur dann geschichtliche Wahrheit u. geschichtliche Bedeutung gewinnt, wenn sie die universelle (wir sagen „allgemein-menschliche") Idee der Freiheit in sich abspiegelt. Berliner literar. Zeitg. 1843, N. 93.

Ideal halten kann. Ohnedies würde ja von einer Nationalität im Gegensatz gegen die Humanität nur als von einer je eher je lieber zu überwindenden, von einer gleichförmig erkannten Humanität verurtheilten Unvollkommenheit die Rede sein können, es würde vernünftiger Weise nichts als die letztere geben sollen, obgleich sie unerreichbar ist, und von Anfang an eine Aehnlichkeit der Nationalitäten angebahnt sein, die keine Geschichte kennt. Wollte man aber vollends ein Humanitäts-Ideal allein der Jugendbildung unterlegen, so hieße dies nicht bloß voraussetzen, daß es in der Wirklichkeit Menschen gäbe, die nichts als Menschen, nicht auch Glieder der Nation und Kinder der Gegenwart sind; es hieße zugleich, auf jede Gliederung, auf jeden Unterschied der Schulen verzichten. Wohl müßten wir dann für alle Stände, alle Nationen, alle Zeiten eine einzige absolute Form des Unterrichts neben allen relativen finden können oder schon gefunden haben. Dazu hat allerdings das formale Princip den Unterricht in den alten Sprachen zu erheben versucht. Es wäre dies in der That der Stein der Weisen, oder — China. Ein so gebildeter Mensch wäre im ersten Falle für Ein und Alles gebildet, zum Deutschen und Franzosen, zum antiken und modernen Culturmenschen, im zweiten für eine selbstgenügsame Absonderung von jedem andern Gliede der Menschheit. Wohin aber eine Bildung für Alles in der Praxis führt, das lehrt jener Margites, von dem es bei Plato heißt πολλὰ μὲν ἠπίστατο ἔργα, κακῶς δ'ἠπίστατο πάντα und die Geschichte unserer Schulen unter Herrschaft des formalen Princips lehrt es, meinen wir, auch. Vor der ewigen Wahrheit ist der Gedanke einer solchen Bildung vollends Vermessenheit. Wohl war für Christus der Satz richtig, daß ein wahres Kind Gottes Alles könne, aber für uns ist er falsch, weil wir sonst Alles können müßten, um wahre Kinder Gottes zu sein.

Verstehen wir aber unter dem bezeichneten Kriterium ein unmittelbares, das Lebensprincip alles Fortschritts, das ewige Increment (um ein Bild zu brauchen), durch dessen unendlichfachen Hinzutritt in Ahnen und Glauben das Alterthum zur Gegenwart differentiirt ist, und die Gegenwart zur Zukunft sich läutert, wohl, so sind wir auf der Stufe angelangt, zu der wir emporsteigen wollten. Werden wir doch auch außerhalb der Schule gestehen müssen, daß dies keine Philosophie geleistet hat, und, so weit ein menschliches Auge reicht, jemals leisten wird. Durch das Christenthum läutert sich jede nationale Bildung einer im höchsten Sinne des Wortes menschlichen entgegen. Dies verbindet das antike und das nationale Element, die Studien der Natur und der menschlichen Cultur, als der beiden großen Richtungen der irdischen Manifestationen des Schöpfers, nach den Formen menschlicher Auffassung in Raum und Zeit zu einer geschlossenen Einheit. Es zeigt uns nicht das bloße Ideal der Menschheit, sondern die ewige Menschheit selber. Die höchste Einheit von Erkenntniß und von Können ist ja der Glaube, und aller Bildung ewiger Zweck, der hoch über den zeitlichen steht, ist der, daß Sein Reich komme. Und wir beten ja, daß es auch zu uns komme.

VI.

Wir erkannten unsere Bildung als einen Organismus, dessen vollkommene Aufnahme eine formale Bildung im höchsten Sinne des Wortes in sich schließe. Die Sache trägt mit Nothwendigkeit die Form in sich, ein Realprincip das formale. Es handelt sich jetzt um die Anwendung. Auf absolutem Standpunkte ist das formale und materiale Princip nicht zu trennen, in einer gesunden Unterrichts-Praxis, mögen wir sie uns als künstlerische Thätigkeit denken, oder nicht, vereinen sie sich (wie Mager und Köchly sehr richtig bemerkt haben) mehr oder weniger von selbst; wie steht es um die einzelnen Momente der Anwendung eines Realprincips im Lehrplan? Wir meinen hier zunächst die Bestimmung der Objecte des Gymnasialunterrichts und das Ziel der Leistungen, die in denselben gefordert werden. Gehen wir in der Beantwortung dieser Fragen zu den unmittelbaren Consequenzen unseres Princips über.

Die Auswahl der Bildungselemente kann sich nicht innerhalb der Gränzen eines materialen Princips borniren, selbst das historische ist ihr alles Vergangene zu obtrudiren im Stande. Das formale kann dagegen mit Bestimmtheit nur ein Minimum von Bildungselementen fordern, weil, wenn auf nichts anderes gerücksichtigt wird, auch das unscheinbarste Element sich in der formal-fruchtbarsten Weise behandeln läßt. Umgekehrt ist es mit den Zielleistungen. Aus dem materialen Princip ist nur die Nothwendigkeit eines nächsten Ziels, der Aufnahme von unmittelbar gegebenen Stoffen, zu deduciren, während das formale Princip das Recht in sich trägt, eine Unendlichkeit zu fordern. Wundern wir uns daher nicht, daß in der Wirklichkeit, wie wir oben sahen, keinem der beiden Principe die sichere Feststellung des Einen oder des Anderen gelungen ist. Ihre Vereinzelung ist eine Folge abstracter Auffassungen, und es ist eine anerkannte Wahrheit, daß man zwar vom Concreten auf abstracte Begriffe, aber nicht umgekehrt mit gleicher Nothwendigkeit vom Abstract-Allgemeinen ins Concrete herabgelangen kann. Eine solche einfache Umkehrung der analytischen Urtheile in synthetische, der Induction in Deduction, ist Umkehr der Natur der Dinge.

Jedes dieser Principe bedarf des andern als Schranke. Nur das für unsere Bildung auch vom formalen Gesichtspunkte aus Ra-

tional-Nothwendige gehört aus der Vergangenheit und Gegenwart in unsere Schule, und eben so gehört zu dem in unsern Schulen National-Nothwendigen ein bestimmter Inhalt aus der Vergangenheit und Gegenwart. Das Absolute ist in jedem Moment seiner Erscheinung absolut; die Wahrheit des realen Princips muß in seinen Consequenzen sich bestätigen, so wenig wir auch bei ihrer Durchführung im Einzelnen der Erfahrung entrathen können.

Schicken wir eine historische Bemerkung über die Gliederung unseres Lehrstoffes voran. Die Theilung des Gesammtgebietes der Erkenntniß in das Gebiet der Natur und des Geistes ist schon von Pestalozzi in den Gesichtskreis der Pädagogik gezogen.[1]) Diese Zweitheilung erscheint vielfach in den ersten Decennien unseres Jahrhunderts als einfachster Schematismus der Bildung. Niethammer, der diese Gebiete als Außenwelt und Innenwelt bezeichnet,[2]) fügt ein drittes Moment hinzu,[3]) indem er den Ideen der Nothwendigkeit und Freiheit die der Gottheit zur Seite stellt. Letztere ordnete gewiß schon Spilleke den beiden andern über, als er in der Periode seines Lebens, in welcher er gegen nichts so sehr, als gegen die Ueberschätzung der formalen Bildung eiferte (vor dem Lorinserschen Sturm), das Gebiet der Freiheit (Geschichte und Sprache) und das der Nothwendigkeit (Natur) sonderte.[4]) Jedenfalls stellte mit der bestimmtesten Entschiedenheit und einer wohlthuenden Wärme als drittes Gebiet über die genannten beiden das der christlichen Glaubens- und Sittenlehre A. Giesebrecht im J. 1840.[5]) Seitdem ist diesem Gebiete in vollem Maaße die gebührende Aufmerksamkeit gewidmet, und seine Bedeutung keineswegs, am wenigsten vielleicht von der historischen Schule, übersehen worden.[6]) Ein verknöcherter Formalismus verlangt freilich die Religion nicht um ihrer selbst willen zu lehren, sondern einzig und allein, um das religiöse Gefühl zu wecken und zu bilden, womit er im Grunde das Gedeihen alles religiösen und ethischen Lebens — dem Zufall anheim giebt.

Suchen wir unter den gegebenen Voraussetzungen den Organismus unsrer Bildung zu gliedern, indem wir die reale Bestimmung derselben festhalten, so ist es zuvörderst klar, daß für diese das Gebiet der Außenwelt keine geschichtliche Entwicklung, kein Fortschreiten nach einem höchsten Ziele hat. Anders ist es mit dem andern, dem ethischen Gebiete. Hier ist Fortschritt zur Vervollkommnung, hier kommt es nicht bloß auf eine empirische Darlegung der zeitlichen Erscheinung unserer Bildung an. Aber so wie es Materialismus wäre, alle Factoren dieser Bildung geben zu wollen,

[1]) Werke Th. 2, S. 161—163.
[2]) S. 165.
[3]) S. 185.
[4]) Spillekes Leben v. L. Wiese S. 73.
[5]) Drei Schulreden v. A. Giesebrecht, Provincialschulrath, (1854) S. 12.
[6]) Wir verweisen auf die im IV. Abschnitte gegebenen Nachweisungen. S. auch die bei Lübker S. 68. Die Meißner Versammlung erkannte als die Aufgabe aller Schulen Bildung auf gemeinsamer christlich-nationaler Grundlage. Ztschr. f. d. G.-W. 1850, S. 850.

eben so sehr wäre es auf der andern Seite ein Versinken im Stofflichen, die einzelnen Erscheinungsformen dieser Bildung vorführen zu wollen. Nur der unmittelbare Ausdruck derselben gehört in das Gebiet eines erziehenden Unterrichts die Totalität des geistigen Lebens, wie sie sich in der Literatur als dem Gesammtbesitz der Nation und in deren geistigem Träger, der Sprache, offenbart. So ruht denn zuvörderst auf der Literatur des Alterthums, als dem unmittelbaren Ausdruck seiner Geistesbildung, und zwar nicht als einem Factor, sondern als auf dem Moment der Darstellung eines Bildungsganges, der allein das Recht beanspruchen darf, Glied eines Lebensorganismus zu sein, mit der Bedingung ihres vollen Verständnisses, der Sprache, Literatur und Sprache der Gegenwart, natürlich nur, so weit sie in den Kreis der nationalen Bildung gehört, d. h. außerhalb des Gebietes der Muttersprache nur noch diejenige fremde Sprache, die einst als Weltsprache nothwendig und wesentlich auf diese influirt hat. Die Brücke zwischen dem Alterthum und der Gegenwart baut die Geschichte, unterstützt von der Geographie (die ja in unserm Jahrhundert durch Carl Ritter und seine Schule zu ihrer wahren Hülfswissenschaft geworden ist), die Lehrerin jedes Bildungsganges mit seinem „Suchen nach Gott" und dem erlösenden Finden in ihrer beherrschenden Mitte. Aber unsere Bildung beschränkt sich nicht auf die Sphäre des Geisteslebens und die ethische Nahrung, welche wir daraus ziehen. Zu ihrer Domäne gehört auch das ganze große Gebiet der natürlichen Außenwelt, wenn wir darin frei sein wollen. Stoff und Form sind ihre wahrnehmbaren Grundlagen, die hier auseinanderfallen, wie sie in der Sphäre des Geistes von selbst sich einigen. Die Mannigfaltigkeit des ersteren beherrscht die Naturgeschichte. Die Außendinge in ihren allgemeinen Erscheinungsformen, im Raum und in der Succession zu erfassen, lehrt die Mathematik. Ihre Aufgabe ist, um die Worte eines ausgezeichneten Mathematikers zu wiederholen, „die Maaß- und Gehaltsbestimmung der Erscheinungen und die Ermittelung ihres Verhältnisses zu allen ihnen ähnlichen, nur im Quantitätsverhältnisse der im Spiele sich befindenden Kräfte verschiedenen, wodurch die Natur ihre unendliche Mannigfaltigkeit der Gebilde hervorbringt."[7]) Ihnen stellt sich als drittes Gebiet, das der Physik zur Seite, das Gebiet des Gesetzes, nach dem die Materie als Träger nicht bloß quantitativ, sondern auch qualitativ verschiedener Kräfte auftritt, während die Gesetze der Operationen des Geistes, insofern er sich selbst als entäußert gegenüber steht, in der Logik und empirischen Psychologie den Hauptstoff einer sogenannten philosophischen Propädeutik bilden können, falls man es nicht vorzieht, von andern Gesichtspunkten aus, einen derartigen Stoff andern Gebieten zuzuweisen. Endlich aber gehört unumgänglich zu dem Gebiete der Außenwelt auch die Handhabung des eigenen Körpers (in der Turnübung), so wie die Versuche, diejenigen beiden Sinne, die der Bildung fähig sind, Auge und Ohr, für Ideale der zeich-

[7]) L. M. Lauber in s. tiefblickenden Schrift ü. d. Mathematik als Lehrobject auf Gymnasien (1832,) S. 29.

nenden Kunst und der Musik empfänglich zu machen, wenn auch die Kunst selbst zu einem Fachstudium sich gestaltet, das als solches in das Gymnasium nicht gehören kann. Und von dem Allen ziehen wir auch im Einzelnen nur so viel in die Schule, als zu der Befähigung hinreicht, in diesem Organismus und seinen einzelnen Gebieten gegenüber, die eigene Freiheit bestehen und walten zu lassen, während uns auf einem höheren Boden der Religionsunterricht dahin leitet, die ewigen Früchte unserer Erkenntniß und unseres Könnens, frei und in ihrer Einheit, in unserm Glauben wieder zu finden.

Schließen wir an diesen Umriß einer Gliederung unseres Bildungs-Organismus, in deren Einfachheit man vielleicht auch ein Moment für die Richtigkeit des aufgestellten Principes erkennen wird, noch eine formale Bemerkung. Wir wiesen oben nach, daß das materiale und das formale Princip, insofern sie von Abstractionen ausgehen, nicht mit derjenigen Sicherheit zum Concreten hinabsteigen lassen, die das Ausgehen von einer Realität unmittelbar in sich trägt. Aber unter Voraussetzung dieses Organismus führt der Ausgang von jedem einzelnen dieser Principe wenigstens zu der Erkenntniß des andern als seiner Schranke. Selbst die historische Form des materialen ist dehnbar genug, um unter den Erscheinungsformen der Gegenwart die unveränderlichen Gebiete unseres Bildungsorganismus mit umfassen zu dürfen, wobei dann aber der formale Zweck einer bildenden historischen Auffassung für die historischen Factoren unserer Bildung, das Moment der Darstellung eines Bildungsganges fordern muß. Und ist das Resultat ein anderes, wenn man, wieder unter Voraussetzung der Realität unseres Bildungsorganismus, vom formalen Boden ausgeht und dann auf dem materialen die Schranke findet? Das versteht sich dabei freilich von selbst, daß man hier nicht mit einer Einzelgliederung unsrer Kräfte nach dem Gebote irgend einer empirischen Psychologie vorschreiten wird. Zwiefach sind die Kräfte des Geistes, würden wir sagen können, je nach den beiden niederen Gebieten, denen er sich gegenüber sieht, dem ethischen und dem der exacten Erkenntniß. Nicht bloß für das Gebiet des Wechselnden, dessen Auffassung das Gesetz i n sich finden muß, sind unsere Kräfte vorzubereiten, sondern auch für das der Natur im umfassenden Sinne des Worts, deren exacte Erkenntniß das Gesetz a u ß e r sich findet; dort nicht bloß für das freie Erfassen des Seienden als Seiendes, sondern auch als Gewordenes, hier für die Bewahrung der Freiheit des Geistes, gegenüber der Mannigfaltigkeit der Form und den Gesetzen auf jedem ihrer Gebiete, wie in der Herrschaft über die Kräfte und Anlagen unseres eigenen Körpers. Aber von dem Allem finden wir auch im Einzelnen nur in der Bewältigung des Materials unseres Bildungs-Organismus das rechte Maaß für die Uebung unsrer Kräfte, während der Glaube, nicht bloß Kraft, sondern auch Erkenntniß, seine segnenden Früchte über aller anderen Vorbereitung zeitigt. —

Wir sind hier vielleicht zu breit gewesen, um nachzuweisen, daß unsere Bildung in ihrer organischen Erscheinung eine Realität ist,

welche ihre formale und materiale Seite selbstredend in sich schließt. Bestimmen wir nun den Inhalt ihrer rationalen Erkenntniß zunächst etwas näher dasjenige Gebiet, das die gegenwärtige Schrift unmittelbar zum Gegenstande hat, für das Gebiet des altklassischen Unterrichts.

Nur das gehört wahrhaft zu einer rationalen Vermittelung unserer Bildung, was in ihr unmittelbar fortlebt. Denn mittelbar enthält die Gegenwart die ganze Vergangenheit einschließlich der Ungeheuerlichkeit orientalischer Ideale, wo eine massenhafte Natur die Freiheit erdrückt und die Entwicklung des Geistes stagniren kann. Das Hebräische hat für uns seinen Werth nur im Fachstudium, das Sanskrit vollends hat eine wissenschaftliche Bedeutung, die über den Gesichtskreis der Gymnasien hinausliegt. Die römische Bildung ist das Schlußglied der Vergangenheit für unsere nationale: sie lebt unmittelbar in ihr fort. Nur was unmittelbar fort lebt, kann durch seine Form keinen geringeren Werth für uns haben, als durch seinen Inhalt. Darum treiben wir in unsern Schulen vorzugsweise die römische Literatur, und suchen durch sie die Auffassung des römischen Lebens zu vermitteln. Die hellenische Cultur hat allerdings eine unmittelbare Fortdauer nicht ganz verloren; frühere Jahrhunderte sahen diese in ihrem Antheil an der Gestaltung des christlichen Lebens und im Besondern an der Entwicklung der christlichen Lehre, die neueste Zeit kann ihren unmittelbaren Einfluß auf unsere Literatur hervorheben. Beide Momente werden aber dadurch überwogen, daß das griechische Leben ein unentbehrliches Hülfsstudium für eine fruchtbare Erkenntniß des römischen ist. Unsere Bildung knüpft sich einmal zunächst und unmittelbar (um die Ausdrücke Spilleke's zu wiederholen) an das Römische an.

Aber wir treiben auch nur das, was wahrhaft fortlebt. Nicht das ganze Alterthum, nicht sein gesammtes Leben in allen seinen Richtungen haben wir zu umspannen. Jene Zeiten, wo die Sage mit der Geschichte sich verschwistert, lange vor dem peloponesischen Kriege und der Verbrennung Roms durch die Gallier, und andrerseits die Jahrhunderte, wo die Literatur der Griechen ihre edelsten Blüthen nur noch auf dem Boden der Nachahmung trieb, wo die römische ihre immer noch so ansprechende Durchsichtigkeit und Kraft vielleicht am glänzendsten in den Schriften eines Gajus, Ulpian oder Pseudo-Pomponius entfaltete, gehören nicht in den Kreis unserer Schulstudien. Rom auf dem Höhepunkt seiner Entwicklung, der die Ursprünge wie die Depravation seiner Bildung, jene in ihren Folgen, diese im Keime in sich trägt, und die griechische Bildung als Element der römischen, ist in ihrem Kreise eingeschlossen, aber auch hiervon nur das, dessen Erkenntniß für unsere Bildung noch immer von allgemeinem Werthe geblieben ist. Die meisten Formen des Privatlebens, selbst die leere Spur der Brandassecuranz bei Martial, und ein großer Theil des öffentlichen (wir denken z. B. an die meisten Details der Kriegsalterthümer), ist davon ausgeschlossen. Wir wiederholen es, nur was wahrhaft fortlebt, kann durch seine Form nicht weniger werthvoll sein, als durch seinen Inhalt.

Das Leben bleibt es also auch hier, aus dem die Schule ihre Nahrung für das Leben zieht. Was nicht fortlebt, ist schwerlich zugleich material und formal von unveränderlichem Werth und dauernder Bedeutung. Darum borniren wir uns am wenigsten auf die Sprachen. Das allgemeine Bewußtsein nennt sie todte und sie sind es in der Hauptform ihrer Erscheinung. Wohl sind die Sprachen ein eben so großartiges Erzeugniß des Geistes, als die Literatur. Aber hier handelt es sich nicht um Großartiges, sondern um allgemein Bedeutendes für die Bildung. Für diese sind sie todte Schätze ohne den Schlüssel des Volkslebens, von dem sie nur eine Seite bilden, und das wir nur durch die Literatur gründlich verstehen lernen. Darum darf die Sprache der Römer und Griechen in unsern Schulen nicht losgetrennt werden von ihrer Literatur, und die Bevorzugung der einen oder der andern, darf nicht nach den Forderungen einer einseitigen formalen Bildung, sondern muß nach der unmittelbaren Bedeutung des Volkes, in dem sie das Vehikel der Bildung war, für unsere Bildung getroffen werden. Eben hierauf gründet sich in unserm Unterricht der Vorzug der römischen Sprache vor der griechischen, und selbst ihr formaler Werth steht damit in wesentlichem Zusammenhang. Durch ihren Einfluß auf unsere Bildung und selbst auf unsere Sprache ist sie uns zugleich die verständlichere. Was ihr die höhere Hand, welche der Geschichte gebietet, nicht ohne Zusammenhang mit der weltherrschenden Kraft der Römer, zum Vortheil der griechischen versagt hat, das reicht großentheils über unsere Vorstellungen von unmittelbar bildender Kraft, und wohl selbst über die Möglichkeit der Erfassung im Schulunterricht hinaus.[7a]) In der That, die Sprache muß der Jugend als Träger des Lebens vorgeführt werden. Nur Leben dient dem Leben, ähnlich, wie Liebe nur aus der Liebe kommt.

Römisches Recht und römische Sprache, Roms staatliches Leben bis zur Erstarrung seiner Formen zu einer Bureaukratie unter den Imperatoren, römisches Städtewesen nnd römische Rechtsschulen, selbst unscheinbare Gestaltungen, wie die cursus publici und die Zünfte, sind für unsere Bildung Keime gewesen, an deren Auffassung die Erkenntniß ihrer weiteren Entwicklung sich vorbereitet. Die römische Poesie hat schon seit den Zeiten Eckehards von St. Gallen auf unsere Dichtung gewirkt, und seit Ulrich v. Hutten manifestirt sich der Einfluß der römischen Prosa auf unsere Literatur.[8]) Wohin wir blicken, wir erkennen fortwuchernde Sprossen aus römischen Keimen. Gegen solche Einflüsse muß die griechische Bildung trotz aller Schöne zurückstehen, von der schon das 16. Jahrhundert

[7a]) Seyffert sprach in der Landesschulconferenz unsern Schülern das Organ für die Erfassung des feinen Duftes der griech. Sprache ohne Bedenken ab (Verhandl. S. 170). Nur an den Römern werde die formale Bildung gewonnen.

[8]) Cholevius Gesch. d. deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen S. 229. Man darf nur Huttens „Klagschrift" lesen, um den Zögling Ciceros zu erkennen. Die stoisch-christliche Moral, welche als Kern der Humanitätsbildung in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts auftritt, wurde aus Cicero und Seneca geschöpft. Zahlreiches Andere in demselben trefflichen Handbuche. Noch der Uebersetzer Ciceros, Wieland, holte seinen Epicureismus nicht aus griechischen Quellen.

sang,[9]) und deren Lobpreisungen in neuester Zeit H. Schmidt, wie wir bereits anführten, so fleißig zusammengestellt hat,[10]) ästhetische Rücksichten allein können nicht entscheiden, was man sonst der Sprache nachrühmt, ist dem Schüler zum Theil kein Gewinn,[11]) aber ohne Kenntniß der griech. Sprache und Literatur ist, abgesehen von dem directen Einfluß der letzteren auf die unsrige, (wie sich derselbe etwa seit Entwicklung des modernen Dramas gestaltet hat) die indirecte Bedeutung derselben für das Verständniß des römischen Lebens das entscheidende Moment. Daß Latein ohne Griechisch nicht ordentlich verstanden werden könne, wußte schon M. A. Muretus, und Hemsterhuys machte diese Ueberzeugung zu einer allgemeinen. Auf der andern Seite ist die ganze römische Literatur mit Ausnahme der Satire, der Jurisprudenz und theilweise der Beredsamkeit und Geschichtschreibung eine Nachahmung der griechischen, die wir ohne Kenntniß des Originals nicht einmal vollständig zu verstehen, geschweige denn zu würdigen vermögen. Aber darum werden wir nicht vorfrüh mit dem griech. Unterricht (und am wenigsten mit dem Reichthum der ionischen Formen) zu beginnen, ihn nicht bis auf die Lectüre von Äschylus und Pindar auszudehnen brauchen.[12])

Mit den aufgestellten Consequenzen ist zugleich die Frage nach den Zielleistungen der altklassischen Schulstudien im Allgemeinen beantwortet. Das Latein tritt in den Vordergrund, das Griechische wird Hülfsstudium zunächst für die römische Literatur und die lateinische Sprache, aber auch für unsere eigene Literatur, natürlich nur so weit, daß für eine Erkenntniß dieses Einflusses eine feste Grundlage gewonnen wird. Für das Latein selbst tritt die Lectüre der Schriftsteller voran. Sie ist nicht Mittel für Stilübungen,

[9]) Conrad Löffel, die evangelische Schlachttrompete, in Wackernagels Deutsch. Kirchenliede S. 337: „o edler rosengarten, giebst uns einen süßen schmack u. s. w."

[10]) Ztschr. f. d. G.-W. 1849 S. 208 ff.

[11]) Was hilft z. B. der enorme Wortreichthum, den ich bei Weber (Revis. d. deutsch. Schulw. 1847, S. 265 ff.) gerühmt finde, bei dem Mangel einer bis jetzt auch nur erträglich cultivirten Synonymik von Apollonius bis auf Alex. Pillon?

[12]) Jenes waren bekanntlich die Ansichten von Dissen, Herbart u. A. Ueber Letzteres vergl. Thiersch Bd. III. S. 49 u. 329. — Noch verweisen wir über die Stellung des Griechischen im Gymnasium auf einen Aufsatz v. L. Just (ü. d. Stud. d. Lat. in d. Ztschr. f. d. östreich. Gymn. S. 177 ff.), wo S. 181 f. auch über d. Griech. gehandelt wird. Uebrigens bedarf es wohl kaum der Bemerkung, daß der Genuß, den die Jugend gerade von der griechischen Lectüre zieht (hervorgehoben u. A. v. Jacob (Ztschr. f. d. G.-W. 1847 II. S. 43 u. v. Nüßlin in der Baseler (10.) Schulmänner Vers., Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 71), eine Gleichstellung des Griech. mit dem Lat. nicht motiviren würde, wie sie auch außer der histor. Schule selbst in neuester Zeit von mancher Seite verlangt ist (v. Raumer in d. Gesch. der Pädag. III. 1, S. 65 u. A.; in d. preuß. Landesschulconferenz v. 1849 waren in der 25. Sitzung 15 Stimmen für u. eben so viel gegen die Gleichstellung, Verhandl. S. 179). Wenn aber Spilleke in s. Progr. v. 1821 bemerkt, daß auf Schulen, wo das Griech. bedeutender hervortritt, bei Weitem mehr wissenschaftlicher Geist herrscht, so finden wir das natürlich. Das Griech. macht namentlich den lat. Unterricht fruchtbarer, und dadurch auch den andern.

wie zur Zeit jener Schüler von Deventer, so wenig wie der schriftliche oder mündliche Gebrauch des Latein (um die Ansicht der meisten Vertreter des historischen Princips gegenüber zu stellen) das Verständniß der Schriftsteller zum Zweck hat. Vielmehr dient der eine wie der andere Factor der Einführung in das römische Alterthum, insofern dessen Erkenntniß ein Element unsrer Bildung, und, wie sich auch ohne Deduction begreift, eine Einheit, ist. Auf diesen einheitlichen Zusammenhang beider Factoren im Einzelnen, werden wir, behufs näherer Bestimmung des Verhältnisses der Leistungen der Lectüre zu den übrigen Richtungen des altklassischen Schulunterrichts, gleich zurückkommen. Nur das müssen wir schon jetzt bemerken, daß das concrete Maaß der Tiefe, die wir dem griechischen Studium als Grundlage, dem lateinischen als Ausführung geben können, in der Schule, die als menschliches Institut zugleich an die Zeit gebunden ist, auch von der zeitlichen Schranke nicht unabhängig sein wird, die dem erziehenden Unterricht von der Natur gezogen ist. Nimmermehr dürfen wir diese Tiefe einer oberflächlichen Breite zu opfern geneigt sein.

Wir werfen beim Uebergange zu der Verfolgung des von uns aufgestellten Princips in die Einzelheiten seiner Anwendung nur noch einen Blick darauf, wie auch in andern Unterrichtsfächern die Zielleistungen durch dasselbe allgemeine Princip bestimmt werden. Wählen wir etwa das Französische, von dem bereits oben gesprochen wurde. Was hier das materiale Princip fordert, weiß jede Bonne. Auf der andern Seite ist von den formalen Vorzügen des Latein vor dem Französischen so vielfach gesprochen worden,[13]) daß wir eine nähere Erörterung der Frage oben nicht umgehen konnten. Diese Erörterung führte zu dem Resultat, daß eine gründliche Behandlung der Sprache, die freilich nur bei vorangehendem lateinischen Unterrichte[14]) möglich ist, die reichsten Früchte formaler Bildung tragen kann. Wie unbegränzt würde auch hier das Eindringen sein müssen, um den formalen Schatz völlig zu heben! Aber die Zielleistungen ergeben sich ja aus der Bedeutung des Französischen für den Organismus unserer Bildung. Es war Weltsprache und ist es theilweise noch jetzt; die Bekanntschaft mit der Sprache hat deshalb noch heute ein größeres Gewicht als die mit der Literatur. Sie zu verstehen, um zu dem von ihr gemachten Gebrauch den Zugang zu haben, von den Momenten der Bildung, die durch sie gegeben sind, nicht ausgeschlossen zu sein, ist das Ziel des Gymnasialunterrichts in derselben. Die eigene Handhabung der Sprache beschränkt sich daher auf das analytische Verfügen über die Grammatik und den Wörtervorrath für Objecte der allgemeinen Bildung. Wer am Verkehr der Welt in dieser Sprache Theil nehmen will,

[13]) Langensiepen in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1852 S. 897 ff. hat keineswegs Recht, wenn er glaubt, daß die Anfangsgründe des Latein mit mehr Ergiebigkeit formal-fruchtbar zu machen sind, als die des Französischen. Die Sache hängt, wie wir oben sahen, vom Lehrer ab.

[14]) Deshalb hat man sich auch neuerdings vorzugsweise für die Beibehaltung des Latein in d. Realschule entschieden. S. die geistvolle Abhandlung v. Dr. Cosack im Progr. d. Danziger Petrischule, 1851 bes. S. 7 ff.

der widme ihr seinen Fleiß außerhalb des erziehenden Unterrichts eines Gymnasiums.

Als zweites Beispiel wählen wir die Mathematik, indem wir uns auch hier auf die allgemeinsten Andeutungen beschränken. Hätten wir sie nur für das materiale Princip im Schulunterricht auszubeuten, so würden ihre unmittelbaren Resultate in der Form von Lehrsätzen, Formeln, Regeln für den Calcul u. s. w. sich als ein Minimum aussondern lassen. Haben wir andrerseits bloß das formale Princip im Auge, so wird ihre bildende Kraft nicht so sehr durch die Darlegung des Wissenschaftsorganismus, die Veranschaulichung eines Systems (das schon die Planimetrie nichts weniger als unvollkommen abspiegelt), als in der Uebung aller logischen Operationen bis zur vollendetsten Fertigkeit, und damit als eine unendliche Aufgabe sich darstellen, wobei wir nicht einmal diejenigen spätern Abschnitte, die kein neues specifisch-formales Interesse bieten, übergehen dürfen, um nicht eine Zerrissenheit des Stoffs zu verursachen, die hier am wenigsten zu ertragen wäre. Vor beiden Extremen schützt uns das Realprincip. Wir treiben die Mathematik behufs einer zu ihrer Handhabung befähigenden Erkenntniß der „Maaß- und Gehaltsbestimmungen" der allgemeinen natürlichen Erscheinungen, insofern dieselben nur quantitativ verschieden sind. In dieser Forderung liegt jede stoffliche Bestimmung der Mathematik (auch die als Basis der Naturlehre zu dienen), wie die exclusiv-formale mit eingeschlossen, letztere, insofern eine solche Erkenntniß von Maaß und Zahl eine Mannigfaltigkeit von Kraft in Thätigkeit setzt, wie sie der Mannigfaltigkeit des Organismus entspricht, den sie bewältigen soll. Es ergiebt sich aber aus der gestellten Forderung für den Lehrstoff erstlich die Bestimmung, daß die Ausmessung der gewöhnlichen ebenen Figuren und Körper vorgeführt werde, aber zugleich, daß dies in einer Weise geschieht, welche zur geistigen Handhabung der gewonnenen Erkenntniß befähigt, einen Ueberblick über die mancherlei Möglichkeiten ihrer Anwendung aber allerdings einem andern Unterricht als dem gymnasialen anheim giebt. Wir gehen dabei von der Elementargeometrie aus, wobei wir zugleich das Erzeugen, das Fortführen und das Combiniren von Grundbegriffen in reinster synthetischer Weise lehren dürfen, während die Anwendung des euklideischen Beweisverfahrens das Bild eines wahrhaft systematischen Zusammenhangs der Sätze veranschaulicht.[15]) Wir sollen aber auch zweitens alle Maaßverhältnisse im Concreten durch die Zahl zu bestimmen vermögend sein. Wir sind hier einerseits der Reinheit

[15]) Jacobi in s. Vorschule der darstellenden Geometrie (Berl. 1846) hält die Uebung im folgerichtigen Beweis bei Knaben für keine gute Pädagogik. Gewiß hat er dafür andere Gründe als den in der Evangel. Kirchenzeitg. 1855 S. 795 zu einem andern Behufe angeführten, daß der eukliideische Beweis nur die Anschauung der Raumverhältnisse zum Bewußtsein bringe u. für Denjenigen nichts Beweisendes hat, der etwa eine andere Anschauung der Raumverhältnisse hätte. Jacobi's Ansicht wird am natürlichsten durch einen doppelten Cursus Rechnung getragen, wobei der zweite seinem Wesen nach eine Wiederholung sein wird, wie sie Lauber S. 93 der angef. Schrift als eine Wissenschafts-Wiederholung fordert.

der Synthesis in der Elementargeometrie gegenüber auf den Boden des recipirten dekadischen Numerationssystems verwiesen, andrerseits haben wir die Ableitung von Zahlengrößen und das Vergleichungsprincip abgeleiteter Zahlengrößen aufnehmen zu lehren. Wir schreiten hier vom Product und dem Quotienten zu den Exponential- und logarithmischen Formen fort, und bis zu letzteren um so mehr, als wir ohnedies nicht einmal die Möglichkeit der zeitlichen Beschränkung rechnender Operationen auf eine begränzte Wirklichkeit verstehen könnten, geschweige denn von der barometrischen Höhenmessung und so vielen andern Lehren der Physik eine organische Vorstellung erhalten. Daß die zuletzt erwähnten Gebiete der Arithmetik sich mit ähnlicher synthetischer Reinheit, wie die Elementargeometrie behandeln lassen, hat Euklid (Buch V. ff.) gezeigt, und der Vf. weiß aus eigener unterrichtlicher Erfahrung, daß diese Synthesis in möglichst einfacher Behandlung nicht viel schwerer ist, als die der Elementargeometrie. Daß man dabei, ohne Einmischung des eigentlich allgebraischen Algorithmus, für Größenableitungen und Darstellungen das allgemeine Buchstabenbild setzen wird,[16]) liegt im Princip der Vereinfachung. An diese beiden synthetischen Theile schließt sich drittens ein doppelter analytischer mit derjenigen Bestimmtheit, nach der zu jeder Synthesis im Unterricht selbstredend die Analysis gehört. Er hat die Lehre von den Gleichheitssätzen zwischen zwei Formen (man hat dies die Algebra im engern Sinne genannt) zur Einleitung, natürlich ohne daß über die Gleichungen des zweiten Grades hinausgegangen wird. Daran fügt sich denn auf der einen Seite die analytische Geometrie, die wir natülich über die bloß linearen Figuren, die Chorden- und Kreisberechnung bis in die stereometrische Analysis ausdehnen, und woran wir die ebene Trigonometrie schließen, ohne die wir keine solide Vorstellung von den meisten praktischen Messungen, von dem Fall auf der schiefen Ebene, vom hydrostratischen Druck auf eine schiefe Seitenwand, von der einfachsten Anwendung der Parallaxe auf die Bestimmung des Abstandes der Himmelskörper, und von hundert andern Dingen haben können, die Niemand von unsrer allgemeinen Bildung wird ausschließen wollen. Mit der analytischen Geometrie (im weitesten Sinne des Worts) geht parallel die arithmetische Analysis. Der Abschluß der Lehre von den einfachen Reihen (die höheren sammt der Factoriellen-Theorie schließen wir nach unserm Grundsatze aus) bildet ihren Anfang, den Schluß der binomische Lehrsatz, ohne den wir nicht einmal die gewöhnliche Methode des Ausziehens der Quadrat- und Cubik-Wurzeln begründen können, während wir namentlich die Auflösung eines Quotienten in einen continuirlichen

[16]) Vgl. Lauber S. 40, 42. Die „allgemeine Größenlehre" desselben Vfs. enthält die beste Lösung der eben angeführten Aufgabe an die Synthesis. Ich bemerke nur noch, daß Derselbe in s. Schrift „über die Math. als Lehrobject auf den Gymnasien," indem er vom Boden der formalen Bildung ausgeht, natürlich nicht ohne implicirte Hülfsnahme des realen Princips, auf die scharfsinnigste Weise zu Resultaten gelangt ist, mit denen die oben gegebenen wesentlich übereinstimmen. Die Ansichten, die ein gediegener Mathematiker in der Ztschr. f. d. G.-W. 1854 S. 879 ff. darlegt, stimmen in ihren Resultaten mit den unsrigen überein.

Bruch weglassen, für deren Aufnahme keine irgend erheblichen realen Gründe sprechen. Aus denselben Gründen darf man die Methoden zur Berechnung der Logarithmen ausschließen, ohne darum eine fundamentale Andeutung über die Möglichkeit dieser Berechnung von der Hand zu weisen. Die Functionenlehre mit ihrer Anwendung im Differential- und Integral-Calcul geht wesentlich über das Gebiet einer allgemeinen realen Bildung hinaus. Nicht so die Lehre von den Kegelschnitten, die wir indeß wesentlich synthetisch und nur mit Andeutung ihrer analytischen Behandlung treiben, da letztere mit der weitschichtigen Lehre von den geometrischen Oertern zusammenhängt, die der Wissenschaft als solcher zu vindiciren ist. Die Keplerschen Gesetze dürfen ja für uns kein Jenseits sein, so wenig wie die Linie, in der ein geworfener Körper niederfällt, der Anwendung einer bestimmten Vorstellung von der Ellipse selbst auf die mathematische Geographie zu geschweigen. Aber die Lehre von den figurirten Zahlen, sammt ihrem Gebrauch zur Berechnung der Kugelhaufen in den Zeughäusern, die diophantischen Aufgaben, mit ihrer Anwendung auf Räthselfragen, die sphärische Trigonometrie,[17]) die fast nur in der wissenschaftlichen Astronomie zur Anwendung kommt, wie Alles was der Wissenschaft oder ihrer speciellen Anwendung überwiegend angehört, dürfen wir mit Recht von unserm Gymnasialunterricht ausschließen, gerade wie wir die Natur in ihrer Erscheinung und nach den Gesetzen kennen lernen, in denen ihre Kräfte wirken, aber die Anwendung dieser Gesetze zu allen über das Bewußtsein der Bildung hinausliegenden praktischen Operationen, namentlich auch zur chemischen Zersetzung der Körper, aus dem erziehenden Schulunterricht ausgeschieden wird.[18])

Doch kehren wir nach dieser beispielsweisen Anführung, welche die Begründung unseres Princips auf inductivem Wege unterstützen mag, zu jener Einheit innerhalb der Lehrobjecte, im Besondern zu der Einheit innerhalb des altklassischen Schulunterrichts zurück, welche die oberste Forderung eines Realprincips ist und in der wir eben deshalb ein Mittel zu weiterer Bestimmung der Zielleistungen der Lectüre, wie die schriftlichen und mündlichen Uebungen im Gebrauch der alten Sprachen für den Schulunterricht erkennen durften.

Es ist ja die Einheit, die gerade in unserer Zeit von dem Gymnasialunterricht so dringend gefordert wird. Die Folgen des einseitigen Formalismus liegen auch hier zu Tage. Nicht so sehr die Vielheit der Objecte, gegen die noch in der Altenburger Schulmänner-Versammlung v. 1855 J. Mützell seine Thesen stellte,[19]) als die Ansprüche der einzelnen Objecte an die Kraft der Schüler,[20]) die, wie wir nachgewiesen zu haben glauben, gerade vom Standpunkte der formalen Bildung aus eine maaßlose Berechtigung

[17]) Das Regulativ f. d. Gelehrtenschulen des Königreich Sachsen v. J. 1846 hält sie noch fest. S. Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 57.

[18]) Unter den bekannten Lehrplänen hat wohl nur noch der neue nassauische v. 19. März 1854 die anorganische Chemie. Ztschr. f. d. G.-W. 1855 S. 69 ff.

[19]) S. z. B. d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855 S. 268 ff.

[20]) Die Thatsache wird auch von Seyffert bezeugt. Privatst. S. 13 vgl. 15.

haben, gefährden in der Praxis diese Einheit so oft, daß die Theorie sie desto eifriger festzuhalten versucht hat. Campe hat einen beherzigenswerthen Aufsatz[21]) über dies Thema in der Berliner Zeitschrift für das Gymnasialwesen erscheinen lassen. Daß unsern Gymnasien nichts mehr fehle, als Einfachheit und innere Einheit, ist das Urtheil eines scharfsichtigen Mathematikers in derselben Zeitschrift.[22]) Eine andere besonnene Stimme empfiehlt ebendaselbst statt der Verflachung Beschränkung und eine einheitliche Verbindung des Lehrstoffes.[23]) Ja nach Landfermanns Urtheil sind es sogar alle einsichtigen Freunde der Jugend, welche die Concentration des Unterrichts fordern.[24])

[21]) 1853, Suppltbd. S. 1 ff.
[22]) 1854, S. 879.
[23]) Dr. Zinzow 1854, S. 897.
[24]) 1855, S. 750.

VII.

Einführung in die Bildung des Alterthums ist von berechtigten Stimmen[1] als Aufgabe des altklassischen Schulunterrichts anerkannt. Wir sind mit ihnen einig, wenn wir hinzufügen dürfen: in so weit diese Einführung ein Moment für das rationale Erfassen unserer nationalen Bildung ist.

Die Lectüre tritt dabei naturgemäß voran; die Natur lehrt uns ja überall das Ausgehen vom Concreten. Wohl gab es Jahrhunderte, wo man im Latein viel, viel mehr als jetzt lesen konnte und las. Es war die Zeit, wo wöchentlich 20 Lehrstunden und mehr dem lat. Unterricht gewidmet wurden. Noch Meierotto las mit seinen Primanern Ciceros „sämmtliche" Reden mit steter Berücksichtigung Quinctilians, Gesner in Leipzig konnte in wenigen Wochen den ganzen Terenz vollenden.[2] Dies können wir heute nicht mehr, und wir verzichten gerne auf Fertigkeit und Geläufigkeit im Gebrauch einer Sprache, die für uns todt ist. Stellen wir uns bei der zeitlichen Beschränkung unseres Gymnasial-Unterrichts, der, so lange die Jahre der unmittelbaren Erziehung noch dauern, also in höchstens 10 Jahren oder wenig mehr, so viel andere Momente einer entwickelten Bildung berücksichtigen muß, auf den consequent-formalen Standpunkt, so fehlt zu einer Begränzung der Lectüre im Verhältniß zu den andern Leistungen des Unterrichts die nothwendige Schranke. Man kann von jeder Hauptrichtung der Literatur, vom Sittenspruch bis zur wissenschaftlichen Prosa

[1]) § 5 der Regierungsvorlage für die preuß. Landesschulconferenz v. 1849 setzt neben ausreichende Kenntniß der Grammatik besonders Fertigkeit im Verstehen der klassischen Schriftsteller, so wie die lebendige Auffassung des Geistes des Alterthums. Für die von der betreff. Commission als höchstes Ziel gestellte Bekanntschaft mit dem Geist und Leben des klassischen Alterthums, so weit dieselben dem Jünglinge erschlossen werden können, sprachen sich sämmtliche Mitglieder der Conferenz aus. S. d. Verhandll. S. 170. In der 11. Versamml. d. Directoren der westphälischen Gymnasien verlangte Dir. Patze als Referent für die Aneignung gründlicher Bildung zu der unmittelbaren Anschauung des klassischen Alterthums als der Wiege europäischer, besonders deutscher Bildung zu führen. Ztschr. f. d. G.-W. 1853, Ergänzbd. S. 183. Der Correferent Dir. Nieberding fand das Ziel des lat. Unterrichts darin, daß der Schüler zu einer klaren Anschauung des röm. Lebens geführt werde, insofern dasselbe in bestimmten klassischen Schriftstellern vorliege. Ebd. S. 183.

[2]) Nägelsbach in der 1. Vorr. z. s. Stilistik, S. XIV. der 1., S. XVI. der 2. Aufl.

eines Plinius oder eines Apollonius Dyskolos u. s. w. wenigstens einen Repräsentanten, ja man kann alle diejenigen Schriftsteller fordern, deren Eigenthümlichkeit ein formal-bildendes Element enthält,[3]) und wie wenige würden dann ausgeschlossen werden dürfen. Auf der andern Seite fordert das Alterthum als rein-stoffliches Element der Bildung gewiß ein Minimum von Lectüre. Wie viel von seinen Stoffen hat unsere Bildung nicht ausgestoßen? Und modificirt man dies Princip als historisches, mit welchem Rechte wollen wir dann grade die Scriptores historiae Augustae und Zosimus ausschließen?[4]) Anders ist es nach der oben entwickelten Auffassung eines realen Princips. Die Einführung in das Alterthum auf dem Höhepunkt seiner Entwicklung, bedingt einen Kreis von Schriftstellern, den die Schule, soweit ihre allgemeine Bestimmung es fordert und gestattet, zu bewältigen vermag. Vergessen wir bei der Auswahl dieser Schriftsteller aber nicht, daß es die wichtigste Aufgabe für den Lehrer der klassischen Studien ist (wie der würdige Foß in der Eröffnungsrede der Altenburger Schulmänner-Versammlung so treffend sagte),[4a]) fest das Ziel und den Zweck des klassischen Unterrichts im Auge zu behalten, so wie den Unterschied, der zwischen der Wissenschaft der Philologie und den klassischen Studien als Bildungsmittel besteht.

Die Auffassung der Eigenthümlichkeit des klassischen Alterthums ist am leichtesten in den Elementen ihrer Sprache, darum beginnt man mit ihnen; daß dazu nicht bloß die grammatikalischen, sondern auch die lexikalischen Elemente gehören, versteht sich von selbst. Später beginnt der Inhalt seine Gleichberechtigung mit der sprachlichen Form zu entfalten, bis in der letzten Stufe die Sprache bloß noch als Träger des Inhalts der antiken Bildung zu ihrem Rechte kommt.

Bei den Römern giebt schon ihre äußere Machtentfaltung einen Anhalt für das, was wir den Höhepunkt ihrer Bildung nennen. In keinem Volke, bemerkte der große Niebuhr, finden wir ein so regelmäßiges Ausleben aller Functionen seiner Nationalität. Erst die Besiegung Carthagos ruft die Dichtungen eines Ennius hervor; als selbst die Literatur nicht mehr den römischen Geist zu erhalten vermochte, sinkt seit Commodus auch die Macht des Staates unaufhaltsam. Was zwischen diesen Gränzen der Zeitraum der Höhe für die Literatur und damit auch für die Sprache ist, darüber sind die Stimmen nicht getheilt. Schon auf der untersten Stufe, wo für den Schüler die ersten Schwierigkeiten der Sprache zu bewältigen sind, wo die Chrestomathie seit dem Spicilegium Hermanns v. d. Bussche ihr Recht gefunden hat, wo sie es heute findet[5]) und künftig finden wird, ist das Latein jenes Zeitalters ihm vorzuführen,

[3]) Beispiele giebt der ehemalige bairische Lehrplan, s. Fr. Thiersch III. S. 48. f.

[4]) Besonders wenn diese Lesung eine „planmäßige" sein soll. Köchly, Verm. Blätter, Heft I. Thes. 43.

[4a]) Ztschr. f. d. G.-W. 1855 S. 96.

[5]) Eine Charakteristik ihrer Richtungen ist v. Fränkel gegeben in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1851, S. 766 ff.

das die Geschichte der Sprache vorzugsweise die lingua Romana genannt hat. [6]) Man verschone den Schüler mit gemachtem Latein in futuram rei oblivionem. Daß aus den alten Schriftstellern auch der einfachen und dennoch so fruchtbaren Sätze genug zu holen sind, beweisen die Loci memoriales von Ruthardt, die werthvollste Arbeit dieses Methodikers. Selbst ein Schriftsteller des sogenannten ehernen Zeitalters der Latinität, wie Aurelius Victor mit seinem Anschluß an den Sprachgebrauch des Livius, ist unendlich mehr werth, als, was die hölzerne Zeit moderner Jahrhunderte, [7]) oder die druckpapierne eines Comenius zu Tage gefördert hat. Man lese aber dessenungeachtet niemals einen ächten Repräsentanten der aetas tumida, wie Eutrop.

Auf der Mittelstufe, auf der für das Verständniß des Inhalts noch die Einhülfe des Lehrers überwiegen darf, tritt Cäsar mit seiner Abspiegelung des römischen Lebens, und, gleichzeitig oder früher, Nepos mit seiner römischen Auffassung des griech. Lebens an den Schüler heran. [8]) Ist der Inhalt Cäsars dem jugendlichen Sinne jener Stufe verwandt, ist seine Sprache, als die des Verfassers einer Schrift de analogia eine consequente, [9]) so bleibt selbst der ästhetische Werth seiner Behandlung derselben, trotz des Streites des Alterthums über ihre Bezeichnung, [10]) ein unantastbarer. Das römische Kriegerthum unter seinem größten Feldherrn, welch Bild für die Jugend, und dies aus dem Griffel eines Mannes, von dem schon Joh. v. Müller [11]) sagte, daß er schreibe, wie er Krieg führte! Dann erst folgt Sallust. Die Einfachheit der Verfassungsfrage, die Catilinas Bestrebungen anregten, die nach Sein oder Nichtsein, macht ihn schon für Tertia geeignet, und selbst sein Jugurtha bietet der Auffassung nur wenig mehr Schwierigkeiten. Daß Cicero's Schrift de senectute auf derselben Stufe verstanden werden kann (natürlich in der Classe, denn hier kann von Privatlectüre nicht füglich anders die Rede sein, als in so weit auf früheren Stufen Gelesenes wiederholt und allenfalls ergänzt wird), liegt in der Geschlossenheit und Unmittelbarkeit des Inhalts, wie in der großen Einfachheit der Disposition und der Darstellung. Die römische Poesie, die sich freilich so überwiegend an griechische Stoffe anschließt, repräsentirt auf dieser Stufe (in oder außer irgend einer

[6]) S. die gediegene Darstellung eines Hand in s. Lehrb. d. lat. Stils. S. 45 ff. d. 2. Ausg.

[7]) Ueber Aurelius Victor s. d. Vfs. Auff. ü. d. lat. Stilunt. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855 S. 25. Die Mängel selbst der trefflichsten modernen Stilisten, der treuesten Abbilder der Classicität s. ebd. S. 13 f. berührt. — Vor Lesebüchern eigener Erfindung warnt schon der verdienstvolle Hand, Stilistik S. 481.

[8]) Beachtenswerth sind die Bemerkungen v. Breitenbach über die Frage, wie man den Nepos zu lesen habe. Ztschr. f. d. G.-W. 1851, S. 651 ff.

[9]) Hätten wir nur erst über alle bedeutenden Erscheinungen der Latinität solche Arbeiten, wie F. H. Th. Fischers Rectionslehre bei Cäsar (Progr. d. lat. Hauptschule z. Halle 1853, 54)!

[10]) Ob ornate geschrieben, oder nicht.

[11]) Allgem. Gesch. 1. Bd. S. 293 ff. Vgl. S. 317 der gangbaren Cottaschen Ausgabe.

chrestomathischen Auswahl) der witzige Phädrus, der ein tüchtiges Einarbeiten in die Prosodie bedingt. Der Scherz seiner Darstellung (duplex libelli dos est, quod risum movet etc.) wird vom Schüler großentheils nicht empfunden werden, desto lieber wird er vielleicht in späteren Jahren (wenn die Erfahrungen des Vfs. nicht vereinzelte sind) den heiteren alten Freund wieder aufsuchen, mit dem er eine ernste Jugendbekanntschaft geschlossen hat. Jedenfalls bietet hier der Stoff eine noch geringere Schwierigkeit, als bei dem auf der Mittelstufe gleichfalls (wir denken zunächst an eine Auswahl aus seinen Metamorphosen) zu bewältigenden Ovid, der auch für die Privatlectüre der nächst höheren Klasse als Elegiker immer noch einen viel geeigneteren Stoff zur Auswahl bietet, als der schwermüthige Tibull, der gelehrte Properz oder der leichtfertige Catull. [12]) Auf diese Weise gewinnt der Schüler auf der Mittelstufe lebensvolle Anschauungen von so mancher Richtung der römischen Bildung, deren Bild sich auf der obersten Stufe ihm vervollständigen soll.

Eine sog. statarische und eine besondere cursorische Lectüre kann übrigens wohl nirgend streng auseinanderfallen. Die letztere ist am Platz, wenn das Verständniß desselben Schriftstellers hinreichend angebahnt ist, und außerdem muß der Lehrer zu treffen wissen, wann und wie viel er seine Schüler so lesen lassen kann. Desto wichtiger wird aber für die oberste Stufe die Privatlectüre. Die römische Geschichte in Livius, das römische Rechts- und Staatsleben, so wie die geistige Seite des Privatlebens, in Ciceros Reden und einem Theil seiner Briefe, denen eine einleitende Kenntniß der römischen Geschichte auf der Mittelstufe voran-, [13]) und eine tiefere auf der obern zur Seite gehen muß, bilden neben Virgil, der aus seinem Stoffe durch freie Complication einen römischen gemacht, in ihm den römischen Nationalsinn gleichsam im Keime vorgeführt hat, den recipirten Stoff der Klassenlectüre in Secunda. Man wählt unter Ciceros Reden diejenigen, wo die Rechtsfrage untergeordnet ist, pro Archia, p. Deiotaro, Ligario, Roscio Amerino, die Catilinarien, p. l. Manilia, p. Milone u. A.; von d. sog. philippischen Reden ist die zweite der demosthenischen am ähnlichsten und doch noch so verschieden in ihrer Ironie, die sich nicht bis zum Sarkasmus erhebt, in ihrer Schärfe, die nirgend das Gewand der Brachylogie, oder den Blitz der Antithesen aufsucht, aber auch nirgend vermissen läßt. [14]) Die Entwickelung des Staatslebens in seinem dunkleren Theile

[12]) Insofern auch hier bei den Anfängen der poetischen Lectüre eine Chrestomathie ertragen wird, darf die Blumenlese von Fr. Jacobs ausgezeichnet werden (im 5. Bdch. des Elementarwerks). Daß übrigens Ovid früher gelesen wird als Virgil, hat, außer der gleich zu berührenden Complication des Verständnisses bei letzterem, auch darin seinen Grund, daß seine gesuchtere Ausdrucksweise so viel mehr der Uebersetzung sich sträubt, als die des natürlicheren Ovid.

[13]) Foß, Zeitschr. f. d. G.-W. 1848, S. 61.

[14]) Unter den Reden gegen Verres pflegt man mit Recht das 4. u. 5. Buch der 2. Actio auszuzeichnen, mehr wegen der zahlreichen narrationes illustres (s. Gesners Chrestomathia Cicer.). als wegen der auch anderwärts meisterhaften dialektischen Behandlung. Die Fülle der Sachen weist ihre Lesung nach Prima. Vgl. Seyffert im Anhange zu den Lesestücken, Leipz. 1854.

mag bei Livius in Secunda noch ausgeschlossen bleiben. Man lese hier nach dem 1. Buche das 5. (Belagerung Vejis), die Samniterkriege, in der von Peter,[15]) Seyffert,[16]) oder Hudemann[17]) vorgeschlagenen Auswahl der Abschnitte, und Theile des 21. u. der nächstfolgenden Bücher. Hat man im zweiten Buch noch die Anfänge des Ständekampfs zwischen Patriciern und Plebejern gelesen, so wird man im 7. u. 8. auch den Wendepunkt derselben, namentlich die leges Publiliae Philonis verstehen können. Zur Privatlectüre[18]) bietet sich Ciceros Schrift de amicitia, Curtius, der Meister in Behandlung des Tropus, insofern das Eingreifen griechischer Idealität in den Weltlauf, das sich in Alexanders Thaten kundgiebt, nicht etwa in Plutarchs Darstellung vorgezogen wird, dazu Bücher v. Cäsars Kriegsgeschichten und Anderes aus dem Kreise der vorhergehenden Stufe, von dichterischen Productionen etwa die bereits genannte Auswahl aus den Elegien Ovids. Für die Privatlectüre ergiebt sich übrigens von selbst der Gesichtspunkt, daß derjenige Schüler, der sie mit größerem Erfolge treibt, an Einsicht und Verständniß wesentlich gewinnt, u. wer des Eindringens ermangelt, wenigstens keinen Hauptfactor der Erkenntniß des Alterthums einbüßen darf.

In Prima vervollständigt sich die Einführung in das römische Alterthum mit überwiegender Leichtigkeit. Hierher gehören Blicke in die römische Verwaltung (in der Lectüre der Verrinen), die Parteikämpfe alter und neuer Zeit (Liv. III. IV., Cic. epp.[19]), die römische Politik (Liv. XXX. ff.), die angeeignet-römische Philosophie d. h. die stoische (Disputationes Tusculanae, die Bücher de officiis, Weniges aus den Büchern de finibus, etwas mehr aus den für Geschichte der Philosophie ergiebigeren de natura deorum), der nationalste unter den römischen Dichtern, Horaz (nicht ohne die Sermonen), eine oratorische Schrift Ciceros,[20]) sodann zur Veranschaulichung des Uebergangs der Republik in das Kaiserreich, der goldenen Zeit in die spätere Periode der Literatur auch wohl ein oder das andere Buch von Tacitus,[20a]) wenn es die sonstigen Bedingungen gestatten, wobei wir freilich niemals vergessen dürfen,

[15]) D. Geschichtsunterr. auf Gymn., Halle 1849.

[16]) A. a. O.

[17]) Ztschr. f. d. G.-W. 1851, S. 499 ff.

[18]) Ich denke an die in meinem Aufsatze ü. d. lat. Stilunterr. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 27 bezeichnete Art derselben.

[19]) Nach Klotz oder Süpfle.

[20]) Patze (Ztschr. f. d. G.-W. 1853, Ergänzbd. S. 185) empfiehlt de oratore und Brutus, die allerdings weit führen. Mützell (ebd. S. 178) schlägt den Orator vor.

[20a]) Die Germania halte ich für vorzugsweise geeignet. Früher stritt man darüber, hauptsächlich wegen der zahlreichen antiquarischen Fragen, wozu die Schrift Anlaß gebe, als wenn diese in der Schule aufs Gründlichste gelöst werden müßten. Vrgl. die Entscheidung von Mützell in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1847, I. S. 74 ff. Es kann unseres Dafürhaltens keine Frage sein, daß schon bei gleicher stofflicher Berechtigung der formale Werth den Ausschlag giebt, daß also z. B. unter Ciceros Reden die pro Ligario im Allgemeinen lieber gelesen werden wird, als das „opus levidense“ für Deiotarus. Für die Germania von Tacitus können vollends beide Gesichtspunkte geltend gemacht werden.

daß Tacitus weit mehr eine Lectüre für das gemessene Mannesalter bietet, als für die auch durch verblichene Ideale erregbare Jugend, endlich Comödien von Terenz u. Eclogen von Virgil, deren Einfluß auf unsere Literatur unendlich größer gewesen ist, als der ihrer griechischen Originale. Davon werden die beiden zuletzt genannten Dichtungsarten, nächstdem die Tusculanen (auch wohl die Paradoxa) oder die Bücher über die Pflichten, daneben etwa Vellejus oder eine Vita aus Suetonius und was sich aus dem Kreise der vorhergehenden Stufe dazu eignet, privatim getrieben werden können.

Bei der Auswahl der griechischen Schriftsteller ist, wie wir oben ausführten, der Einfluß der griechischen Bildung auf die römische vorzugsweise maaßgebend.

Es sind zwei Momente, die hier in Betracht kommen. Das erste ist die Sprache. Der Einfluß, den auf die römische Sprache der Bau der griechischen, ihr Wörtervorrath und selbst ihre systematische Grammatik ausübte, die sich nach der Richtung der Anomalie und Analogie bereits vollständig entwickelt hatte,[21]) als Cäsar seine Bücher de analogia schrieb, und die unmittelbar nachher in den Schriften von Dionysius Thrax eine dauernde Grundlage erhielt,[22]) ist so bekannt, daß darüber höchstens eine Andeutung erwartet werden konnte. Nicht bloß die älteren Spracherscheinungen und die Poesie, sondern selbst die Prosa des klassischen Zeitalters trägt davon tausend Spuren.[23]) Das zweite Moment ist der Einfluß der griechischen Kunst und im Besondern der Literatur (bei den Griechen war ja fast jede geistige Lebensrichtung Kunst), die für die Schule vorzugsweise in Betracht kommt, auf die römische. Diesen Einfluß hat außer dem ewig jungen homerischen Epos, welches nach dem Worte unseres Voß „der Jüngling lieset mit Lust und der Greis mit Andacht" und welches auch für unsere Literatur eine mächtige directe Bedeutung gewonnen hat, fast nur diejenige Stufe hellenischer Bildung ausgeübt, wo ihre Idealität durch die Philosophie bereits geläutert und so zu sagen verklärt war. Wir lesen aus diesem Grunde neben Homer vorzugsweise Plato, in dessen Ausschließung durch Köchly wir die Einseitigkeit des historischen Materialismus so deutlich erkennen, und Xenophon, die großen

[21]) Wir beziehen uns der Kürze wegen auf das ausgezeichnete Werk von Lersch, die Sprachphilosophie d. Alten (1838—41), das im 1. Theile den bezeichneten Gegensatz behandelt.

[22]) Den Anschluß v. Apollonius Dyskolos an Dionysius Thrax glaube ich in meiner Schrift ü. d. Repräsentation im Gebrauch des sog. apotelestischen Conjunctivs (1851) durch Beispiele ausreichend dargethan zu haben.

[23]) So der Modusgebrauch bei Plautus, z. B. nach quum. S. die sorgfältige Behandlung der Partikel v. Fabian im Progr. d. Königsberger Dom-Gymn. v. 1844 (Partic. II. im Tilsiter Progr. v. 1850), S. 11. u. a. Ueber d. Gräcismen v. Nepos giebt die (unvollkommne) Zusammenstellung v. Fränkel (Ztschr. f. d. G.-W. 1851, S. 767 ff. eine Uebersicht. Für Livius haben wir außer den allgemein gehaltenen Bemerkungen v. Grysar in dessen lat. Stilistik S. 15 ff. in den Arbeiten v. Wiedemann (Görlitzer Progr. v. 1848), Kreizner (Wiesbadener Progr. v. 1845) u. A. ein schätzbares Material u. s. w. Die Thatsache wird unter Andern auch von Firnhaber anerkannt in d. Vorr. z. s. Uebersetzungsbuch S. XVIII.

Schüler des Sokrates. Wir verfolgen nicht mit dem Streben nach Vollständigkeit die einzelnen Züge des griechischen Volkslebens, denn dies influirte auf das römische im Großen und Ganzen nur durch seine Idealität, ja wir mühen uns auch nicht um ein Erfassen der Hauptrichtungen der griechischen Literatur; wir lassen die alte Komödie bei Seite, deren Bedeutung für die Römer, wie für uns eine unerhebliche ist, und die neuere Komödie, die Bukolik, selbst ein Theil der Lyrik[24]) wird uns neben den treuen Nachahmungen in Terenz, Horaz, Virgil entbehrlich. Von den Rednern wählen wir lieber noch als den selbstständigen, von keinem Nachahmer erreichten, aber in seinen Brachylogien und Schlagwörtern auch wenig zur Nachahmung auffordernden und daher literarisch nicht vorzugsweise einflußreichen Demosthenes, jenen Isokrates, den Schüler des Sokrates, der die Eigenthümlichkeiten der sicilischen und attischen Schule verband, der durch sein εὐρύθμως καὶ μουσικῶς εἰπεῖν den unmittelbarsten Einfluß auf die Entwicklung der späteren Beredsamkeit u. namentlich der römischen gehabt hat, ihn den Vater des größten Gedankens, der von Griechen ausgeführt ist, der Unterwerfung des Orients unter die Macht macedonischer Energie und griechischer Bildung, den Redner, den man mit einem zum Völkerfestkampf geschmückten Athleten vergleicht, während man Demosthenes einen Hopliten genannt hat, der in die Schlacht geht. Und lesen wir daneben noch Herodot u. Plutarch, so geschieht es, weil ersterer in seinen Musen die natürliche Idealität der griechischeu Volksnatur in einem Totalbilde vorführt und letzterer in seiner Gelehrsamkeit das Gesammtresultat griechischer Cultur von den Bohrbrunnen und der Beurtheilung der Mondsfinsternisse, bis zu unbefangener Auffassung der Mythen u. der Verabscheuung der Thierquälerei zur Anschauung bringt. Eine Bekanntschaft mit einer oder der andern Tragödie des Sophokles endlich ist für die Verständniß unseres Dramas viel bedeutungsvoller als für die des römischen Lebens.

Dabei wird die Praxis nicht übersehen, daß der ionische Dialekt keine Grundlage für die Sprachkenntniß bildet und daher mit ihm der Anfang des Unterrichts nicht gemacht werden kann, wie es Fellenberg in Hofwyl, Herbart in Königsberg und Andere nach ihnen versucht haben.[25]) Für die unterste Stufe ist zunächst eine Chrestomathie geeignet, die sich aber am wenigsten aus Lucian zu füllen hat, dem Abbilde der Leere seiner Zeit,[26]) dessen Spott den Anfänger irre macht. Wohl aber eignet sich schon für Tertia die Anabasis Xenophons, ihr mitunter selbst frommes

[24]) Für die Elegiker sorgen die Lesestücke v. Seyffert; sie fallen wie Anderes dieser Richtung am besten der Privatlectüre zu. Die Lyrik der Tragiker gehört natürlich in die Klasse. Die Hauptschwierigkeit für die Didaktik bleibt dabei eine schulmäßige Behandlung der Metrik.

[25]) Daß bei Herodot die Ungleichheit der Texte dazu kommt, ist ein Uebelstand. Schon der Grammatiker Philemon klagte über die Handschriften von Herodot Die vollen Früchte der Arbeiten v. W. Dindorf, Lhardy, Ferd. Bredow wird die Schule langsam genug ernten.

[26]) Foß in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 62. Ich füge hinzu, daß sich für den Kenner die Sprache Lucians schon ungemein vergröbert zeigt. Am leichesten ist dies an seinem Modusgebrauch nachweisbar.

Kriegerleben, ihre herrlichen ethnographischen u. Charakterschilderungen, ihre reflectirende Lebensanschauung, u. aus Isokrates seine moralischen Ergüsse an Demonikos u. der Preis der Monarchie an Nicocles. Die Cyropädie mit Auswahl u. mit noch mehr Auswahl die Hellenika (nicht aber die Memorabilien, die schon Dissen ausschloß, weil gerade diese Schrift an manchen Stellen sich von einer Identification des Guten und Nützlichen nicht frei hält) mögen dann die vorletzte Stufe, wenn möglich neben Herodot, und jedenfalls neben Homer und Plutarch einnehmen, die beide in Prima (letzterer privatim) fortgesetzt werden können. Die Jugend liest gerne von großen Männern, u. es ist ein Glück für sie. Aus Plutarch hatte Kosciußko an die Heiligkeit der Vaterlandsliebe glauben gelernt u. Friedrich der Große wählte aus ihm so gern die Lectüre seiner Erholung. In der Kunst der Darstellung ist er ohnehin antik. Fruchtbar für die Jugend sind namentlich (der Verf. spricht aus vieljähriger Erfahrung) die Biographien von Aristides, Themistocles, Pericles, Pelopidas, Timoleo, Alexander, Demosthenes, Philopömen, von Marcellus, Aemilius Paullus, den Gracchen, Pompejus, Cäsar. Das Meiste aus Isokrates läßt sich ohne Schwierigkeit in Secunda lesen, z. B. der Areopagiticus, Archidamus, Philippus. Das Uebrige, vornämlich der Panegyricus, Trapezitieus, Panathenaicus, bleibe für die oberste Stufe, deren Hauptinhalt Plato, die Quelle des späteren Idealismus, bildet, ohne daß eine leichtere Staatsrede des Demosthenes, und neben Homer eine und die andere Tragödie des Sophocles ausgeschlossen zu werden braucht. Privatim mögen, wo es thunlich ist, Proben der elegischen Poesie und, neben einer Ergänzung des Inhalts der vorhergehenden Stufe, etwa Lysias (mit vorsichtiger Auswahl), oder eine kleinere Schrift von Xenophon gelesen werden. Aus Plato ist die Auswahl nicht schwer. Die Apologie, Crito und Euthyphro wählte schon Wolf aus, nächstdem ist Lysis durch seinen in das ideale Leben der Jugend eingreifenden Inhalt, wie durch seine meisterhafte Disposition eben so ansprechend als fruchtbar, Charmides und Laches empfehlen sich durch Leichtigkeit des Verständnisses, den ersten Alcibiades, der vielleicht nicht von Plato selbst ist, und Meno schätzte das Alterthum hoch; nächstdem ist der größere Hippias durch seinen Spott al fresco pikant und belehrend, auch Menexenus und selbst Theagès, deren Aechtheit gleichfalls angezweifelt ist, empfehlen sich durch ihren Inhalt. Unter den größern Dialogen dürfte vor andern Phädo und Protagoras durch die Lebendigkeit des dramatischen Elements und die Vollständigkeit der Gedankenentwickelung einen vorzüglichen Stoff der Lectüre bilden. Für Phädrus spricht die Mannichfaltigkeit des ersten, die wahrhaft instructive Haltung des zweiten Theils, der Reichthum der Scenerie, die Feinheit der ironischen Züge. Und selbst das Symposion, diesen herrlichen Preis der Liebe in allen ihren Erscheinungen, die das Heidenthum kannte, möchten wir von der Schul-Lectüre nicht unbedingt ausschließen.

Mit dem Allen ist nun keineswegs gesagt, daß die Schul-Lectüre die bezeichneten Schriftsteller und Werke zu umfassen habe. Es ist vielmehr nur der Kreis, aus dem gewählt werden darf, be-

zeichnet, und das Princip der Wahl an vorzugsweise geeigneten Beispielen verdeutlicht. Die Zahl der Lectionen, ja die Zahl der Schüler in den einzelnen Klassen und so Vieles, was der erfahrene Lehrer kennt, zieht hier überdies eine Gränze. Wo das Griechische in 6 Jahrescursen mit 6 wöchentlichen Lectionen behandelt wird, ist eine erhebliche Beschränkung vonnöthen. Aber auch hier wird erfahrungsgemäß die Lectüre über Homer, Herodot und Xenophon [27]) hinausgehen und selbst ein Drama, vielleicht auch einen und den andern Dialog Platos noch einschließen können.

Soll die Lectüre nun in die Bildung des Alterthums einführen, so werden diejenigen Extreme zu vermeiden sein, die diesen Zweck beeinträchtigen. Man wird gleichzeitig nicht Vielerlei lesen lassen, um den Erfolg des Einzelnen und das Interesse dafür nicht zu beschränken, [28]) man wird aber auch das Maaß im Schnell- und Langsamlesen beobachten, das von dem Fortschritt der Schüler, [29]) aber auch von der Beschaffenheit des Stoffes im Einzelnen gestattet oder gefordert wird. Es sind dies Fragen, die weniger das Princip als die Methode und im Besondern diejenige Seite derselben angehen, welche man die Technik nennen kann. Die Forderung freilich wird auch hier als unberechtigt bezeichnet werden müssen, jeden Schriftsteller ganz lesen zu lassen. Es ist dies theils unausführbar, theils nicht in der Weise fruchtbringend, wie man wohl gemeint hat. Das entgegengesetzte Extrem wird allerdings noch mehr zu vermeiden sein. Die Forderung vollends, daß in jeder Stunde ein Abschnitt gelesen werde, der für sich ein kleines Ganze bildet, muß im Einzelnen unerfüllbar erscheinen. [30]) Eine zweckmäßige Präparation der Schüler [31]) verstärkt die Wirksamkeit der Lectüre so gut als die Repetition.

[27]) Auf sie beschränkt Heimbrod die Lectüre in d. Zeitschr. f. d. G.-W. 1848, S. 921. Er geht von der Ansicht aus, daß „nur" das Interesse für die griechische Literatur auf der Schule geweckt werden müsse, und versetzt sich damit auf den Standpunkt exclusiv-formeller Bildung.

[28]) Die Bestimmung des ältern bairischen Schulplanes (§. 87, bei Fr. Thiersch Bd. III. S. 48), daß gleichzeitig nur zwei lat. u. zwei griech. Schriftsteller gelesen werden, hat daher mit Recht Nachahmung gefunden. Die Lectüre theilt sich um der zugfesten Continuität willen in die eines Dichters u. eines Prosaikers. Privatim wird unter den oben gegebenen Bedingungen ein dritter Schriftsteller dazu kommen dürfen.

[29]) Eine innere Vereinigung cursorischer und statarischer Lectüre, die wir oben besprachen, verlangte schon Fr. Thiersch, Bd. I. S. 293. Ueber die weitgehenden Forderungen v. Köchly im Schnelllesen, die bekanntlich hin u. wieder in die Praxis eingedrungen sind, urtheilt mit seiner klaren Einsicht G. T. A. Krüger im Progr. des Braunschweiger Obergymn. v. 1848, S. 4 ff. mit namentlicher Bezugnahme auf die Ansichten von Ameis, Peter, Foß u. Rauchenstein.

[30]) G. T. A. Krüger S. 9 spricht sich dafür im Allgemeinen aus.

[31]) Für unerläßlich erklärt sie Jacobs in d. Vorr. zur 1. Ausg. der Attika (S. IX. d. 6. Ausg.) Die Einwürfe des Pr.-Schulraths Jacob (Ztschr. f. d. G.-W. 1847, II. S. 46 ff. bespricht Krüger a. a. O. S. 15 ff. Beachtenswerth sind außerdem die Vorschläge v. Bender im 1. Hefte des v. Fatschek herausgegebenen Königsberger Schulblatts und was neuerdings R. Dietsch über das Lexikonwälzen der Schüler gesagt hat. Der Gebrauch von Specialwörterbüchern setzt eine überaus zweckmäßige Anlage derselben voraus. Daß die Präparation auch schriftliche Aufzeichnungen des Schülers gestatte, hat Krüger S. 12 mit Recht gegen Köchly erinnert. Für denjenigen Lehrer, der sie darauf beschränken wollte,

Die Lectüre dient den Sachen, wie der Sprache. Ein tüchtiges Uebersetzen, ein Ringen mit dem fremden Idiom ist für das rechte Verständniß formal wie material unerläßlich. Es ist dies eine überaus wichtige Aufgabe für den Lehrer.[32]) Aber noch schwerer ist die Aufgabe der Interpretation. Mit ihr wird die Realität der Einführung in die Bildung des Alterthums durch die Lectüre erst abgeschlossen. Die Lectüre als Vehikel der Grammatik ansehen, ist die umgekehrte Welt. Daß andrerseits sich die Interpretation nicht in eine Notenmacherei verirren dürfe, ist eben so wesentlich, als daß der Gesichtskreis des altklassischen Unterrichts in ihr sich nicht verenge. In der Forderung, daß sie eine wirkliche Erklärung bloß dessen sei, was dem Schüler Schwierigkeiten macht, die er bei der Präparation nicht überwältigt hat, daß sie nur das gebe, was in organischem Zusammenhange mit der Art steht, wie der Schriftsteller dem Schüler nach Sprache und Inhalt gegenübertritt, sind die übrigen eingeschlossen, die man zu stellen versucht sein könnte, unter denen wir das Eingehen auf die sprachlichen Eigenthümlichkeiten des Schriftstellers und die Vereinfachung der Interpretation durch vorausgeschickte Einleitungen an einem andern Orte hervorgehoben haben.[33])

Die Einheit des Unterrichts gebietet aber auch die Hülfsmittel der Lectüre als solche zu behandeln und nicht zum Selbstzweck zu machen. Dazu gehört zunächst das grammatische Element. Die Grammatik im weiteren Umfange ihrer Aufgabe behandelt die Correctheit des Gebrauchs der Sprache, insoweit sie durch Sprachgesetze bestimmt wird. Das Sprachgesetz ist von der Regel verschieden, wenn letztere sich auf den bloßen Vergleich der zu erlernenden Sprache mit einer andern Sprache beschränkt, deren Kenntniß man zu Grunde legt.[34]) Auch hier, wie so oft, ist der gründlichste Weg der kürzeste.

ist nichts besser, als daß man ihm das Handwerk lege. Wir möchten überhaupt die ganze Präparationsfrage, über die wir mit G. T. A. Krüger nur in der Hauptsache einverstanden sind, mit dem alten Spruche abgethan sehen: abusu non tollitur usus. Das Uebrige fällt der Schultechnik anheim. Hierher gehört nur noch, daß die Präparation sich auch auf den sachlichen Inhalt des Lesestoffs ausdehne, natürlich, wo und wie es zweckmäßig ist. Ein unvorbereitetes Lesen ist auf der untersten Stufe als Anleitung zur Präparation, auf den höhern als prüfendes Extemporale anzusehen.

[32]) Vgl. m. Aufsatz ü. d. Unterr. im lat. Stil in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 27.

[33]) In dem angeführten Aufsatze S. 27 ff. Etwas weiter gehen die Forderungen von Foß in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1847, H. I. S. 136 f. — Ueber schriftliche Uebersetzungen als Repetition (vgl. d. Ansicht G. T. A. Krügers im angef. Progr. S. 18), über schriftliche Anmerkungen des Schülers als Hülfe bei derselben u. s. w. beziehen wir uns auf den für die Präparation gegebenen Grundsatz. Für einen gedruckten Commentar in der Hand des Schülers sprach schon Jacobs (vgl. Krüger a. a. O., S. 20). Die Einrichtung desselben ist der Stein der Weisen für den altklassischen Schulunterricht. Die Schulausgabe des Plutarch von Sintenis, des Isokrates von Rauchenstein, des Cicero von Halm, Livius von Weißenborn u., wenn es sich vorzugsweise um ein Verständniß der sprachlichen Individualität des Schriftstellers handelt, des Curtius von Mützell, verdienen neben andern die vollste Anerkennung.

[34]) Gegen den Schlendrian in vielen unsrer grammatischen Regeln sprach Hartung in s. Beurtheilung v. Nägelsbachs lat. Stilistik in d. Ztschr. f. Alterthumswiss. 1847, No. 142 ff.

Der ungerechtfertigtste Vorwurf, den man z. B. der Zumptschen oder Weißenbornschen Grammatik gemacht hat, ist gewiß der der Gründlichkeit. Aber diese Gründlichkeit muß nicht in einer Fülle von Nomenclaturen und in der Verfolgung eines Systems gesucht werden, das, wie das Beckersche, zunächst für die Muttersprache bemessen ist und ohne Zwang an fremden Sprachen sich nicht durchführen läßt,[35] obwohl auch dieser Fehler nicht so übel ist, als eine gemischte Systematik werden kann. Die Forderung einer Parallelgrammatik für beide alte Sprachen, durch die Fr. Thiersch zwei Drittel der Arbeit erspart sehen wollte, ist noch ungelöst und selbst die eines gleichmäßigen Schematismus zum Theil unlösbar. Eine Klarheit der Darstellung, wie sie unter andern der Arbeit von O. Schulz nachgerühmt wird, verdient natürlich ungetheilte Anerkennung, aber eine sehr wesentliche Forderung für den Schulgebrauch ist, daß die Grammatik nicht alle Sprachperioden und alle Schriftsteller durcheinander werfe. Man rühmt mit Recht diese Sonderung an Billroths, Kühners und andern Sprachlehren, aber wie viel hier noch zu thun ist, können wir aus F. G. Th. Fischers Rectionslehre bei Cäsar an Beispielen ermessen.[36] Schwächer als um die lateinische Grammatik steht es begreiflicher Weise um die griechische. Lobecks Paralipomena zeigen, daß uns ein großer Theil der Wortbildungslehre noch eine terra incognita ist. Mit unzähligen Einzelnheiten der Formenlehre, selbst mit den Paradigmen der dritten attischen Declination, sind wir noch gar nicht im Reinen.[37] Was wir an der Syntax in Dingen, die den Schulgebrauch unmittelbar angehen, trotz der vortrefflichen Bücher von Rost, Kühner, Krüger u. A. vermissen, ist anderwärts durch Beispiele belegt.[38] Die Wissenschaft wird auch hier mit der Zeit der Schule in die Hand arbeiten: aber Sache der Schule ist es den von der Wissenschaft dargebotenen Stoff recht zu brauchen und, so weit es sich thun läßt, — darin Maaß zu halten.[39])

Aber auch der andere Theil des sprachlichen Stoffs, dessen Mittelpunkt der lexikalische bildet, darf über die Gränzen der natürlichen Einheit mit den übrigen Elementen des Unterrichts nicht hinausgeführt werden. Auch hier wird eine zweckmäßige Beschränkung des Stoffs eben so wichtig, als die richtige Behandlung desselben. Eine Methode geistbelebenden Memorirens, wie Ruthardt sie anbahnen wollte, giebt es nicht. Aber die Aufnahme des Stoffs ist

35) Zur Schulgrammatik-Frage, v. H. Schmidt in d. Ztschr. f. d. Gymnasialwesen 1855, S. 713 ff. Vgl. d. dort angeführten Aufsatz v. G. T. A. Krüger ü. d. Behandlung d. Satzlehre in d. lat. Sprache, u. d. Recension v. K. Schmidt in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1850, S. 235 ff. Vgl. des Letzteren Urtheile in ders. Ztschr. 1850, S. 643 ff. Einige sachliche Bemerkungen über materielle Mängel gab ich in meinem Aufs. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 9 ff.

36) Programm d. lat. Hauptschule zu Halle 1853, 54.

37) Wahrhaft zu beklagen ist, daß der so außerordentl. befähigte Mehlhorn der Fortsetzung seiner gründlichen Arbeit durch den Tod entrissen wurde.

38) S. m. Schrift ü. die Repräsentation S. 8 ff.

39) Einige hierher gehörige praktische Bemerkungen in m. angeführten Aufsatze in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 26 f.

die Grundlage seiner Aneignung. Beschränken wir die Kenntniß des lexikalischen Stoffes im Allgemeinen auf die klassische Zeit der römischen Sprache, schließen wir namentlich alles sogenannte Neulatein, aber auch vom klassischen die Fachausdrücke eines Celsus, Vitruvius, der res rustica und Aehnliches aus, so gewinnen wir Raum für Vertiefung auch auf dem Boden der lexikalischen Wörterverbindung, der locutio sollemnis, überhaupt der Phrase, deren Memoriren so wenig wie das der Vocabel und ganzer Abschnitte übersehen werden darf. Ob dabei freilich gedruckte Vocabularien, Phraseologien und Loci memoriales, oder ein Gemisch aus allen dreien nach Art des übel bekannten Mammotrectus linguae Latinae benutzt werden dürfen, ist eine andere Frage. Das Lernen der Vocabeln des grammatischen Lehrstoffs und der Präparation, der Phrase und der Vocabel beim Zurückübersetzen, ja eines zusammenhängenden Sprachstoffs gelesener kleiner Abschnitte aus klassischen Autoren, steht jedenfalls in engerem Zusammenhang mit der Lectüre [40]) als ein alphabetisches Vocabular, das man nur nothdürftig durch das Exercitium und das Extemporale an den übrigen Lehrstoff anknüpfen könnte, für welche ja ohnehin schon die Lectüre nach den Fingerzeigen von Grotefend, Firnhaber und Anderen eine maaßgebende Basis bildet. Kommt aber nach der Tendenz des Vocabulars die Rücksicht auf Etymologie dazu, jenes schwierige Terrain, das ohne sprachvergleichende Einhegung sich, wie Pott es bezeichnete, mit trügerischen Gränzen in den weiten Welttheil des Unsinns verläuft, so entwickelt sich beim Schüler ohne unverhältnißmäßigen Zeitaufwand von Seiten der Schule eine Selbstthätigkeit nach Analogien, vor der die Praxis zu warnen hat. Welcher Lehrer wüßte nicht, daß er die meisten Schüler selbst vor der Einbildung zu hüten hat, als wüßten sie die Bedeutung von Compositis (συνίημι, ἐπιβάλλεσθαι, ἐπίσταμαι und dergl.) aus dem Stammwort?

Auf der andern Seite werden die Realkenntnisse aus dem Alterthum eine so selbstständige Stellung, wie wir sie der Grammatik zu geben pflegen, nicht beanspruchen, aber mehr Berücksichtigung finden dürfen, als ihnen nach unsrer Erfahrung auf so manchen Schulen zu Theil wird. Wir lehren hier keine Wissenschaft, keine Philologie. Man kann bei der Lectüre des Homer den Schüler in die Mythologie sattsam einführen und die verhältnißmäßig geringe Tiefe der religiösen Vorstellungen des Alterthums bei der Lectüre der Tragiker hervortreten lassen, die alte Geographie als Theil der alten Geschichte ansehen, von der Philosophie der Alten zusammenhängend in der Einleitung zu Cicero (in Prima) und zu Plato sprechen, und die Archäologie der Kunst, so weit sie

[40]) Eine ausgezeichnete Behandlung der Frage giebt Gottschick in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1856, S. 86 ff. Sehr beachtenswerth sind ferner die treffenden Bemerkungen v. Nauck in d. N. Jahnschen Jahrb. Bd. LXXI. u. LXXII. H. 2. S. 80 ff. Vgl. die Ansicht von Hoegg, ebd. H. 7. S. 349 ff. Unter den Phraseologien zeichnet sich die Phraseologia Latina v. K. Schmidt aus (1830), die eine Umarbeitung verdient, um als Hülfsbuch zum Nachschlagen nutzbarer zu werden.

in die Schule gehört, behandeln wir vollends nicht als Lehrgegenstand:[41]) aber dennoch wünschen wir der obersten Stufe des Gymnasiums ein paar Stunden, in denen stofflich Getrenntes im Zusammenhang vorgeführt, und die reale Seite der Alterthumskunde, namentlich die Stellung der gelesenen Schriftsteller im Kreise der Literatur, und die Verbindung der für die Schule wichtigen Richtungen des unmittelbaren antiken Volkslebens, so weit es möglich und zweckmäßig ist, noch besonders vermittelt würde. Es ist anzunehmen, daß, wenn auch kein anderer Gegenstand einer zeitlichen Beschränkung in der Schule unterworfen werden könnte, die philosophische Propädeutik, deren Logik Mathematik und Grammatik berührt, und deren Psychologie das Bewußtwerden des Geistes auf dem Gebiet der Muttersprache vertreten kann, dazu den Raum im Lectionsplane in der Regel ohne Beeinträchtigung der Gesammtbildung wird hergeben können.

Wir haben bis hierher die Einführung in die Bildung des Alterthums auf dem Wege desjenigen didaktischen Verfahrens verfolgt, für das der Name der Synthesis der bezeichnende ist.[42]) Schon die Alten (Alexander Aphrodisiensis und Pappus) verstanden unter Synthesis das Verfahren, welches die gegebenen Bestimmungen combinirt und daraus das Resultat findet, während die Analysis nach den Bedingungen des Resultates forscht und daraus nicht gegebene Bestimmungen entwickelt.[43]) Es kann keine Frage sein, daß eine gesunde Didaktik in jedem Unterrichtsfache, das über die Bildung des Körpers oder der Sinne hinausgeht, ohne in das Gebiet des Ewigen hineinzureichen, beide Operationen anzuwenden hat, um dem Schüler eine Erkenntniß zu geben, die er beherrscht, ein Können, das er mit Bewußtsein handhabt. Im Besondern gehören im sprachlichen Gebiete diese beiden Richtungen der Didaxis mit einer Nothwendigkeit zusammen, die niemals verkannt worden ist. Die Analysis bilden hier die Schreib- und Sprechübungen. Stellen wir uns für sie auf den Standpunkt des formalen Princips, so sind auch hierbei die höchsten Forderungen möglich. Fr. Thiersch verlangt nicht weniger als die Nachahmung der edelsten Geisteswerke des Alterthums[44]), um die geistige Kraft auf eine der Natur gemäße und den Bedürfnissen entsprechende Art zu üben, zu entwickeln nnd zu stärken, und Urtheil und Geschmack zu bilden. Er verlangt vom Schüler in Handhabung dieser Richtung Stil im höchsten Sinne des Wortes als die Blüthe, die Offenbarung des

[41]) Wir folgen im Wesentlichen den Ansichten von Furtwängler, Ztschr. f. d. G.-W. 1851, S. 476 ff.

[42]) Der Vf. brauchte diesen Namen in s. Auss. ü. d. lat. Stilunt. in der Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 4 ff. in derselben Weise, in der er sie im J. 1851 in einem Auss. in d. Königsb. Volksschulfr. (Heft I. S. 16 ff.) angewandt und hier wie dort durch Beispiele erläutert. Jetzt bemerkt er, daß schon im J. 1846 in der Jenaer (9ten) Schulmänner-Versammlung Ameis diese Namen auf den vorliegenden Fall angewandt hat. Ztschr. f. d. G.-W. 1847, H. I. S. 273.

[43]) Vergl. Märtens in der Allg. Encyclop. von Ersch u. Gruber III. S. 458 ff.

[44]) I. S. 133.

Geistes, die der ganze Mensch sei,[45]) und doch findet er schon im bloßen Uebersetzen von Beispielen aus der Muttersprache die schwerste[46]) der Künste gehandhabt. Die hohen ästhetischen Forderungen, die unsere ausgezeichnetsten Stilistiker, Hand,[47]) Nägelsbach,[48]) Seyffert[49]) an den lateinischen Stil unserer Schüler stellen, wurzeln sämmtlich auf dem Boden des Formal-Princips. Die Sachsen-Meiningensche Ordnung für die beiden Landesgymnasien von 1836 fordert eigentlich stilistische Uebungen mit „schicklicher" Wahl des Ausdrucks, mit einer klaren und „gefälligen" Wort- und Satzfügung und selbst schon mit „klassischem Kolorit". Das Charakteristische dieser künstlerischen Forderungen ist aber nicht bloß ihre Höhe. Es kommt hierbei neben so vielem Andern vor Allem der Umstand in Betracht, daß der Lehrer selber heut zu Tage,[50]) wo von ihm so viel Anderes verlangt wird, dem Schüler immer nur sehr annäherungsweise das Muster und Vorbild sein kann, ohne welches jeder Kunstunterricht zur Theorie oder zum Handwerk wird.[51]) Hat doch das Latein eines Eichstädt sich begründete Angriffe gefallen lassen müssen, und in Ernestis berühmter Acroasis de ingeniorum Graecorum et Romanorum comparatione fehlt es, so kurz sie ist, wahrlich nicht an entschiedenen Schnitzern.[52]) Ja ein Heindorf bekannte in seiner Vorrede zu den Satiren des Horaz offen, er habe nie die Meinung gehabt, durch sein Latein sonderlich auf die Bildung angehender Philologen wirken zu können.

Wie besonnen ist hier Wolf! Nur diejenigen, meinte er, könnten den Mund zum Fordern für das Lateinschreiben und Reden weit aufthun, die keine solcher Forderungen zu erfüllen vermögen.[53]) Daß das Lateinschreiben selbst damals eine harte Nuß für die Schulen gewesen, wo man 20 wöchentliche Lectionen und mehr auf diese Sprache verwandte, daß es auch damals sehr wohl empfunden wurde, wie wenig selbst die ausgezeichnetsten Stilisten im Grunde darin leisteten, trotz dem, daß das Lateinschreiben ein wirkliches Bedürfniß war und in Ehre und Ansehen stand, das bezeugen die Klagen von J. Sturm, Vavassor, Ferrarius, die Blößen von Sca-

[45]) I. S. 142 f.

[46]) I. S. 124.

[47]) Lehrb. d. lat Stils (2. Ausg.) S. 482.

[48]) Lat. Stilist. Vorr. z. 1. Aufl, abgedr. in d. 2. S. XV. f.

[49]) Vorr. z. 1. Ausg. f. Uebungsb. f. Secunda, abgedr. in d. 2. S. VIII., Privatstud. S. 26, u. A.

[50]) Die Vorsicht d. Stilisten früherer Jahrhunderte ist bekannt. P. Manutius, Casp Scioppius, C. Sigonius sprachen nicht Latein, um sich nicht den Stil zu verderben. Hand S. 483. Ein Stilist zu Murets Zeit ließ sich den Ovid ins Italienische übersetzen, um der Dichterlectüre keinen Einfluß auf seinen Prosastil zu gestatten. Und selbst von diesen wie Wenige haben Anerkennenswerthes geleistet, und auch dies mit wie erheblichen Flecken!

[51]) Vergl. die Bemerkungen von M. Axt (Ueb. d. Zustand unserer heut. Gymnas. S. 113 u. A.), von Köchly (Z. Gymnasialreform I. S. 96), und, wenn man will, auch m. Andeutungen in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 7? 13 und a.

[52]) Ueber Ernestis Latein s. auch Wolf, Lit. Anal. II. S. 487.

[53]) Consilia scholastica, herausg. v. Körte S. 111.

liger, Lipsius, Salmasius,[54]) die Urtheile über die Latinisten ihrer Zeit von Jo. Gerh. Vossius[55]) u. A. Kein Wunder, daß seit dem Schwinden des Lateins aus dem Welt- und gelehrten Verkehr (wie wir oben sahen) die Stimmen immer lauter geworden sind, die seine Beschränkung auf Schulen gefordert haben. Locke, Miller, Stuve, Trapp u. A. sind oben angeführt. Unsere Zeit ist natürlich so weit als möglich in Vorschlägen zur Herabstimmung der Forderungen gegangen. Es kommen hier nicht die Stimmen von Solchen in Betracht, die nicht Schulmänner von Fach sind,[56]) nicht die Ansichten derer, die im Zeitalter der Theilung der Arbeit Gesammtgymnasien construirt haben:[57]) auch anderweitig und nicht bloß innerhalb der sog. historischen Schule haben achtungswerthe Stimmen das Lateinschreiben auf Schulen zu einem Mittel des Verständnisses der Lectüre hinabdrücken wollen, so Blume,[58]) Madvig,[59]) Wurm,[60]) Beneke[61]) u. so viele Andere. Natürlich sind es aber vorzugsweise die Vertreter des historischen Princips, welche diese einseitige stoffliche Richtung verfolgen. Köchlys 36ste Thesis: „Alle Sprech- und Schreibübungen haben nur den Zweck, die Grammatik praktisch einzulernen und durch Repetition zu fixiren", ist bereits oben angeführt. Auf demselben Boden stehen die Bestimmungen des Dresdener Entwurfs und nicht viel weiter geht Lübker, wenn er die schriftlichen Uebungen der alten Sprachen als ein Hülfsmittel für das Verständniß der Literatur ansieht.[62]) Damit fiele ihre Anwendung methodischer Willkür anheim, die sie nach Umständen auf das geringfügigste Minimum beschränken könnte.

Vom Gesichtspunkte des realen Princips stellt sich die Sache anders dar. Die Schreibübungen haben keinen formellen Selbstzweck, sie sind aber eben so wenig ein bloßes Hülfsmittel für die Lectüre, sie dienen ihrerseits (analytisch) so gut als der synthetische Unterricht der Einheit des Zweckes der altklassischen Schulstudien, den Schüler in die Erkenntniß des Alterthums einzuführen und diese sehen wir nicht durch die bloße Sprache bedingt. Die Forderungen an die Schreibübungen dürfen daher nicht bloß, sie müssen

[54]) S. für Beides die Anführungen in v. Raumers Gesch. der Päd. III. S. 54 f.

[55]) De vitiis sermonis p. IX. f. nach d. Anführung von Mützell in der Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 114. Derselbe berührt S. 139 auch die Klage von Anton Schorus († 1552): „Non dico vel (magistros) ipsos ignorare, quemadmodum proprie et pure, quae dictitarunt, sint vertenda."

[56]) Die Aufzeichnungen e. nachgeb. Fürsten sprechen unsrer Zeit die „Wahlverwandtschaft" mit den Alten und sogar das Verständniß ihrer Lit. ab, S. 115. Nicht so weit ging der bekannte Neumann (1836).

[57]) S. d. ausgezeichnete Zusammenstellung v. Mützell in d. Ztschr. für das G.-W. S. 819 ff. (Ueber Rotherts Plan vgl. noch s. seitdem erschienene Schrift „das Latein im deutschen Gymn." S. 53).

[58]) Im Brandenb. Progr. von 1837, angef. nach H. Schmidt bei v. Raumer III S. 56.

[59]) Bemerk. über versch. Punkte des Systems der lat. Sprachl. S. 12.

[60]) Ueber Lat. auf Gymn. 1838, S. 35 (v. Raumer III. S. 61).

[61]) S. d. Anführungen bei H. Schmidt im Wittenb. Progr. von 1844, S. 11, wo noch mehr solcher Stimmen aufgeführt sind.

[62]) D. Gymnasialreform S. 25.

so weit gehen, als die geschlossene Einführung des Schülers in den synthetischen Lehrstoff reicht.

Es bedarf dies einer weiteren Ausführung. Für das Griechische ergiebt sich dieselbe unmittelbar aus der Bestimmung der griechischen Schulstudien, im Wesentlichen ein Hülfsmittel für die Erkenntniß der römischen Bildung und nächstdem des directen Einflusses der griechischen Literatur auf die unsrige zu bieten. Es ist also hier das Verständniß der Schriftwerke für den Inhalt fremder Literaturen und einer fremden Sprache (der römischen) das maaßgebende Moment, und der Boden der Analysis reicht somit über die sprachliche Bedeutung der griechischen Studien nicht hinaus. Weiter ist auch die Praxis im Ganzen nicht gegangen. Vom Schüler zu verlangen, daß er das Altgriechische auch nur wie Koraïs schreibe, ist schwerlich einem Gymnasiallehrer eingefallen, eine griechische Stilistik existirt so wenig wie ein Buch, das den Titel einer Synonymik rechtfertigt. Die Grammatik und das Lexikon ziehen hier der Schulthätigkeit ihre Grenzen, und selbst die Versübungen verlieren jede ernstere Bedeutung.[63])

Dagegen soll die lateinische Sprache unsere Schüler nicht bloß in die Schriftwerke, sondern direct in das Leben des römischen Alterthums einführen helfen. Unter dieser Voraussetzung haben die Schreibübungen (um die Sprechübungen auch hier vorläufig bei Seite zu lassen) nicht bloß einen sprachlichen Zweck, wie namentlich die historische Schule annimmt, sondern einen sachlichen, worin der sprachliche mit eingeschlossen ist. Den letzteren so weit ausdehnen, daß die Kunst der antiken Darstellung nachgeahmt werde, würde voraussetzen, daß diese bei der Lectüre in irgend wie geschlossener Weise zum Besitze der Schüler gemacht würde, damit (in soweit auf dem Gebiete der Kunst, das mit seiner bessern Hälfte in das Gebiet des Ewigen hineinreicht, überhaupt von diesen Gegensätzen die Rede sein kann) eine freie Analysis dies synthetische Ergebniß voraussetzen und aus ihm, wie aus den bekannten ästhetischen Elementen der Sprache auch die ästhetische Bedeutung der übrigen reconstruiren könne. Wir gehen nicht so weit, dies für absolut unmöglich zu halten; das Schreiben eines Kunstlateins ist aber seit dem Aussterben der Sprache eine Riesenaufgabe für den menschlichen Geist und wird es bleiben,[64]) wie ihr denn selbst die Besten begünstigter Zeiten immer nur nothdürftig gewachsen waren. Die

[63]) Eine Detailkenntniß der griech. Prosodie, wie sie auch nur Passows Tabellen zeigen, hat schon ein ungemein großes Feld. Wie schwer auch uns ein selbstständiges Gedicht gelingt, darüber s. Ameis in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1852, S. 846 ff. Die dabei angeregte Frage, wie „Geheimrath" ins Griechische zu übersetzen sei, charakterisirt das ganze Thema. In dem Diplom des allen preußischen Schulmännern ehrenvoll bekannten Neigebaur über seine Ernennung zum Mitgliede der Akademie in Athen (1837) heißt er *βουλευτὴς μυστικός*.

[64]) Den Nachweis aus der Unvollständigkeit unserer vollständigsten Lexica, aus der Unmöglichkeit eine Gränze zwischen der ästhetischen Idealität der Schriftsteller und dem allgemeinen Kunststil ihrer Zeit bei den dürftigen Literaturresten zu ziehen, die uns übrig sind, so wie aus der großen Unsicherheit unsrer Texte, die derjenige würdigen wird, der die gewöhnl. Beschaffenheit unsrer Handschriften aus eigener Anschauung kennt, hat der Verf. auf dem Inductionswege geführt in d. Zeitschr. f. d. G.-W. 1855, S. 9—19, vrgl. 22 ff.

Kunst hört ja bereits bei der Mittelmäßigkeit auf. Und wie sollte schon die Schule eine solche Aufgabe lösen können? Wohl möglich,[65]) daß Cicero irgendwo auf der Schule so interpretirt wird, daß neben all dem Historischen, dem Sachlichen aus den Rechtsalterthümern und der Philosophie, neben der Darlegung des Gedankengangs im Einzelnen und der Anordnung im Ganzen und neben all dem Sprachlichen, von der Repetition der ordinären Grammatik bis zur nothwendigen Synonymik und dem sonstigen Material, das im Lexikon steht oder nicht steht,[66]) auch noch, nicht bloß eine allgemein ästhetische, sondern eine speciell stilistische Erklärung von einem solchen Umfang gegeben werden kann, daß die gesammte Stilästhetik (so schlecht wir sie an einer todten Sprache verstehen) dem Schüler in succum et sanguinem übergeht und er außer einer gediegenen Correctheit und Deutlichkeit, eine mehr als mittelmäßige Sicherheit in der Lösung der tausend ästhetischen Fragen und Conflicte, die hier obwalten, in seinen stilistischen Kunstwerkchen an den Tag legt: wohl möglich, wie gesagt — denn über Mögliches ist nicht zu streiten — aber im Durchschnitt wird die Praxis zu einer Lectüre nicht kommen, welche das Material zur Befriedigung solcher-Forderungen in einer Synthesis giebt, die bei der schriftlichen Behandlung der Sprache nur analysirt werden darf, und ohne dies würde dem gesammten lateinischen Unterricht die Einheit abgehen, abgesehen davon, daß ein solches Ueberwiegen des formalen Zwecks die reale Bestimmung des ganzen Unterrichts in jedem Augenblick zu beeinträchtigen geeignet wäre. Eine halbe Aesthetik aber, oder noch etwas weniger davon, in Schülerarbeiten zu wünschen, das überläßt eine gesunde Praxis Theorien, die sich darauf steifen, daß sich die grammatische und lexikalische Correctheit, wie die Deutlichkeit, von der Schönheit nicht trennen lasse.[67]) Denn allerdings hat die Schule das Recht wie die Pflicht, ihren Lehrstoff zu begränzen, und was Recht und Pflicht ist, trägt seine absolute Möglichkeit in sich, wie jede Forderung als Abstraction die relative: Sache der Praxis ist es, zu verstehen, daß es hier keiner Gränzhüter bedarf, und daß, was die Synthesis auch auf dem Boden des

[65]) Der Verf. erlaubt sich eine Stelle a. d. eben angeführten Aufsatz (S. 24) nach ihrem wesentlichen Inhalte zu wiederholen.

[66]) Außer den in dem angeführten Aufsatze und anderwärts von dem Verf. gegebenen Nachweisungen namentlich auch für die Unvollständigkeit des Materials der klassischen Latinität in unsern Wörterbüchern, kann hier die Verweisung auf drei Arbeiten Platz finden, die denselben Gegenstand behandeln, auf Ladewigs Aufs. in d. N. Jahrbb. von Jahn u. Kloß LXIX., 4. S. 403 ff., auf Ottos Aufs. ü. d. gegenwärt. Zustand der lat. Lexikographie in d. Allg. Monatsschr. für Wiss. u. Lit. 1853, S. 990 ff. und auf Kärchers Nachträge zu Forcellinis lat. Lex. (1854). Daß in den neuesten Lexicis aus Dictys Cretensis noch oenotropae u. A. fehlt, ist neuerdings bemerkt worden. Aber selbst Seneca und die Poetae Latini minores bieten reichen Stoff zu Vervollständigungen, namentlich für Bedeutungen und Wörterverbindungen. Ist doch selbst Mützells herrliche Ausgabe des Curtius in lexikalischer Hinsicht noch viel zu wenig ausgebeutet.

[67]) Heinichen in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 843. — Die Forderung des Kunstlateins in unsern Schulen hat in der neuern Zeit am schärfsten M. Axt, obwohl ein Anhänger des Formalprincips, gegeißelt. Ueber d. Zustand d. heut. Gymn. S. 113 ff.

ästhetischen Verständnisses in geschlossener Weise dem Schüler vorgeführt hat (aber auch nur dies), sich in der Analysis manifestiren kann, ohne daß man, bei der in der Natur einer riesigen Forderung gegründeten Unerheblichkeit solcher Mehrleistungen dem ganzen endlosen Gebiete der Stilästhetik gegenüber, das Princip danach zu modificiren braucht.

Jedenfalls müssen wir auch hier die Vertiefung der Leistungen einer Extension derselben vorziehen,[67a] wäre es auch auf die Gefahr einer wesentlichen Beschränkung hin. Die Zeit ist einmal vorüber, wo eine massenhafte Stundenzahl dem lateinischen Unterricht zu Gebote stand. Noch vor 20 und mehreren Jahren wurden in einigen unteren Klassen des Stuttgarter Gymnasiums für das Latein allein zwanzig Lehrstunden verwendet.[68] Ein ähnliches Verhältniß erscheint im 18. Jahrhundert in denjenigen Anstalten, die dem Einfluß der Frankeschen Schule ferner lagen,[69] und im 17. war dies numerische Verhältniß das allgemein gangbare. Wenigstens finden wir es im äußersten Westen wie im äußersten Osten unseres deutschen Vaterlandes.[70] Damals konnte mehr, konnte eine Fertigkeit im Gebrauch des Latein verlangt werden, die wir jetzt um so lieber entbehren, als ein Maximum der bloßen Fertigkeit[71] keinen verhältnißmäßig größeren formalen Nutzen bringt, als ein viel geringeres Maaß derselben.

Ein begränztes formales Ziel der schriftlichen Handhabung der lateinischen Sprache im Schulunterricht schließt der reale Zweck der ersteren natürlich mit in sich. Sie soll eine Analysis der Erkenntniß des römischen Lebens sein, insoweit diese die Synthesis dem Schüler als eine geschlossene hat vorführen können. Mit andern Worten, sie soll in der Behandlung von Sachen, die der Anschauung des antiken Lebens angehören, ihren Inhalt, und damit in dem engen Anschluß an die Synthesis des Unterrichts ihren Stoff und ihre Form haben. Eine solche innige Beziehung der Stilübungen zur Lectüre bestimmt bereits die nach J. Sturms Grundsätzen ent-

[67a]) Der Verfasser erinnert an das Wort des gediegenen Raspe (Güstrower Progr. f. 1852), den wahrsten Ausdruck des Bedürfnisses aller Zeiten. „Das Gymnasium hat Vertiefung nöthig, namentlich auf dem Felde der alten Sprachen."

[68]) Einen besseren Gewährsmann für diese Notiz als Klumpp können wir nicht verlangen. Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 339.

[69]) So im Rastenburger Particular. Siehe den Lehrplan von 1765 und den von 1772 im Progr. von 1846, S. 57, 61. Noch im ersten Decennium des 19. Jahrh. war es nicht viel anders. Manche Lehrgegenstände wurden noch lateinisch vorgetragen.

[70]) S. d. Elenchus im eben angef. Progr. S. 56 und den v. Köhnen mitgetheilten Duisburger Lectionsplan v. 1656 u. 57. Duisb. Progr. 1851, S. 12. Es gab dort 5 Klassen (inflexionum, grammatica, poetica, rhetorica, dialectica) und die Versetzung war anderthalbjährlich.

[71]) Auch d. Ztschr. f. d. österreich. Gymn. erkennt an (1855, S. 356), daß die Gewandtheit im Sprechen und Schreiben, eines meist barbarischen Idioms, die sonst das Ziel des lat. Unterrichts bildete, nicht wieder Aufgabe für denselben werden kann und darf. Verlangt die kathol. Kirche eine Fertigkeit in Handhabung der Kirchensprache von ihren Geistlichen, so hat sie auf den Universitäten und in den Seminarien Mittel genug, diese Forderung zu befriedigen.

worfene Würtembergische Ordnung von 1559; in neuerer Zeit ist sie namentlich für den Sprachstoff und die Darstellungsmanier gefordert worden,[72] ja wir besitzen bereits die tüchtigsten Hilfsmittel, auch für die Anlehnung des Inhalts der Exercitien an die Lectüre.[73]) Indeß kann die letztere nur dann eine vollständige sein, wenn dem Schüler keine Aufgabe gestellt wird, deren sprachlichen Elemente anderswoher als aus den Schulklassikern stammen, oder deren Inhalt dem Lebensbilde der antiken Welt nicht entnommen wird, das durch den Kreis der klassischen Lectüre im Schüler sich gestalten soll.[74]) Auf eine solche Ausbeutung der Synthesis durch die Stilübungen, wobei es natürlich auf ein ängstliches Schulmeistern in Retroversionen, Imitationen und Reproductionen nicht ankommt, gründet sich die Forderung für den schriftlichen Gebrauch des Lateinischen, daß er in einem sprachlich correcten und deutlichen Ausdruck den Inhalt des römischen Lebens, soweit er dem Schüler durch die Lectüre zugeführt wird, wiederzugeben im Stande sei. Dadurch erhält auf der einen Seite die formale Bestimmung dieser Uebungen eine stoffliche Schranke, die uns hindert, vom Schüler zu fordern, daß er den Kreis moderner Gedanken durch die Mittel einer antiken Sprache ausdrücke, auf der andern Seite das bloß stoffliche Interesse, das zu einem Wiedergeben des Gelesenen sich verirren könnte, wobei es auf Richtigkeit und Bestimmtheit des Ausdrucks in äußerster Consequenz so gut wie gar nicht ankäme, wenn man sich nur (um den Ausdruck eines bekannten fachlichen Reglements zu wiederholen) verständlich macht, eine formale Schranke, ohne daß wir soweit zu gehen brauchen, die Nachahmung der künstlerischen Eigenthümlichkeiten der Schriftsteller und im Besondern ihres Stils von den Schülern zu fordern, was schon Art mit Recht einen Aberwitz nannte, weil für diese Nachahmung[75]) die Lectüre der Schule einen einigermaaßen vollständigen Abschluß nimmer gewähren kann. Es liegt ja in der Natur der Sache, daß jede Analysis hinter den unabgeschlossenen Resultaten einer Synthesis zurückbleibt, welche, wie die der Kunst, zugleich in das Gebiet des Unendlichen hineinreicht. Darf die Analysis doch nur dasjenige handhaben, was sie als ein geschlossenes Resultat benutzen kann, um seine Bedingungen ihren Operationen zu Grunde zu legen. Und eben darum stellten wir von vornherein in Uebereinstimmung mit den einsichtigsten Forderungen beider Richtungen, des formalen, wie des historischen Princips,[76]) die Lectüre voran, um die Hand-

[72]) Wir heben d. Bemerkungen v. Jordan hervor in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1847, S. 125.

[73]) Die Materialien nach Cäsar v. Grotefend, nach Cicero u. Livius von Firnhaber (1852 ff.) sind bekannt.

[74]) Der Verf. rücksichtigt hier natürlich auch auf freie latein. Ausarbeitungen, deren Statthaftigkeit nicht ausgeschlossen werden darf. Den Stoff für sie aus der Lectüre zu nehmen, ist schon vielfach gefordert worden, z. B. von Firnhaber in der Vorrede zu s. Materialien S. XII.

[75]) Man hat diese Forderung zu ermäßigen geglaubt, indem man nur den allgemeinen Geist der Sprache lehren wollte. S. Heinichen in s. Lehrb. der Theorie d. latein. Stils S. 19.

[76]) Unter jenen namentlich G. T. A. Krüger in s. Progr. v. 1848, S. 8 ff., unter diesen F. A. Hoffmann in Jahns Jahrbb. XIII. Suppltbd. S. 560 ff.

habung des Gebrauchs der Sprache auf sie, als auf ihre einzig feste Grundlage zu stützen.

Die Ausführung der gegebenen Bestimmungen im Einzelnen gehört in die Methodik.[77]) Hier sollen nur noch die allgemeinsten Consequenzen für die Behandlung des Sprachstoffs nach dem gegebenen Principe folgen, nachdem vorher die Frage nach der Form der in Rede stehenden analytischen Seite des altklassischen Schulunterrichts auf ihren wesentlichen Inhalt zurückgeführt ist. Es ist dies die Frage, ob bloß durch sogenannte Exercitien, oder durch sie mit Hinzunahme freier Aufsätze die bezeichnete Analysis vollzogen wird. Daß man irren würde, wenn man in diesen Formen das Wesen der Zielleistungen finden wollte, von denen die Rede gewesen ist, geht aus dem Obigen hervor. Dessenungeachtet hat man darin lange den Kern der Frage nach den letzteren gesucht. Man hat sich aus den mannichfachsten Gründen für oder gegen die Beibehaltung freier lateinischer Aufsätze erklärt. Nicht in Betracht kann hier die Behauptung kommen, daß Exercitien schwerer als Aufsätze seien,[78]) vielmehr kann man beide leicht und schwer geben. Die Behauptung vollends, daß für die obern Klassen Exercitien zu schwer wären, weil neben der äußern Seite der lateinischen Sprache zugleich das Innere des Ausdrucks erfaßt werden müsse, hat bereits von Mützell die Entgegnung gefunden, sie sei in voller Schärfe nur dann wahr, wenn man die Aufgabe nicht nach den Kräften des Schülers, sondern nach einem idealen Zuschnitt zurichtet,[79]) wozu wir nur noch hinzuzufügen haben, daß, wenn man die Aufgabe nach den Kräften des Schülers bemißt, nichts unwahrer als die gemachte Behauptung ist. Die Aeußerung Reisigs hinwieder, daß Exercitien in den obern Klassen unnatürlich seien, weil man in der lateinischen Sprache lebendig denken solle, ist längst als Paradoxon[80]) erkannt. Die Behauptung aber, daß der Schüler im lateinischen Aufsatz schneller den Anforderungen der Logik genügen lerne, ist in ihrer Allgemeinheit unerweislich, und trifft auch schon deshalb nicht, weil zur Befriedigung dieser Forderungen und, wenn es darauf ankommt, zu ihrer schnellen Befriedigung die Schule auf den lateinischen Aufsatz bei Weitem nicht beschränkt ist. Endlich hat man, wie es scheint, in Verfolgung eines

[77]) Einige Andeutungen in d. Vfs. Auss. ü. d. Unterr. im lat. Stil in der Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 24 ff.

[78]) Weißenborn in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 301. G. T. A. Krüger ebd. S. 311 meint, der Schüler werde leichter einen in stilistischer Hinsicht befriedigenden Aufsatz machen, als Materialien, wie sie Seyfferts Palaestra bietet, gut übersetzen. Damit stimmen seine Aeußerungen in der Jenaer Versammlung von 1846, Ztschr. f. d. G.-W. 1847, S. 275.

[79]) S. d. Ztschr. f. d. G.-W. 1853. Ergänzbd. S. 185 ff.

[80]) Reisigs Vorles. über Sprachwissensch. S. 54. S. Ruthardt, Vorschlag und Plan 2c. S. 197 und Mützell in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S 137. Agricolas und Wolfs Bemerkung, daß man in der Muttersprache denke, ist bereits angeführt. Thatsache ist ja auch, daß man beim lauten Rechnen unwillkürlich in die Muttersprache verfällt, sobald man recht rasch operiren will.

englischen Gedankens[81]) auf die ethische Bedeutung des freien Lateinschreibens hingewiesen, auf das Kraftbewußtsein, das es giebt, ohne den specifischen Unterschied von dem Kraftbewußtsein zu fixiren, den das Exercitium gewährt, zumal wenn es schwerer sein sollte, als der Aufsatz. Glücklicher Weise kommt es aber auf diese Art von Kraftbewußtsein überhaupt so sehr nicht an, man müßte sonst eilen, den Schüler auch griechische Aufsätze machen zu lassen. Auf der andern Seite hat man dem freien Aufsatz den Vorwurf geringer bildender Kraft gemacht,[82]) ein Vorwurf, der doch nur dann richtig ist, wenn der Lehrer von der ersten besten Leistung des Schülers befriedigt wird. Man hat geltend gemacht, daß der Schüler leicht zu einer gewissen Oberflächlichkeit durch den Aufsatz veranlaßt wird.[83]) Endlich ist auf ein Maaßhalten in den Forderungen an die Production des Schülers aufmerksam gemacht worden, auf die Unmöglichkeit vom Schüler darin eine Fertigkeit zu verlangen, und auf den zweifelhaften, übrigens bloß äußeren Umstand hingewiesen, daß nur das Exercitium als unzweideutiger Probirstein der sprachlichen Bildung gelten könne,[84]) anderer weniger treffenden Gründe zu geschweigen.[85]) Diesen oder ähnlichen Gründen gegenüber ist eine Beschränkung des lateinischen Aufsatzes in der mannigfachsten Weise vorgeschlagen worden, bald auf die oberste Stufe des Gymnasialunterrichts,[86]) bald in der zeitlichen Wiederholung der Aufgabe,[87]) bald auf gewisse Gattungen von Themen,[88]) oder auf ein mehr oder weniger reproductives Verhalten des Schülers bei der Anfertigung.[89])

[81]) So schon Bonnell in der Jenaer Schulmänner-Versamml. von 1846, s. d. Ztschr. f. d. G.-W. 1847, H. I. S. 275. Vgl. L. Wiese, deutsche Briefe über englische Erziehung S. 56, wo aber nur von der Versification die Rede ist. Gegen die Anwendung dieses Gedankens auf den lateinischen Aufsatz sprach schon Seyffert, Privatst. S. 27.

[82]) Mager, Pädag. Revue 1842 Juli S. 69 Anm. Der „Schüler sagt (im Aufsatz) was er will, . . . kurz er hat für seine sprachliche und stilistische Bildung keinen oder doch geringen Gewinn bei der Arbeit." Vgl. H. Schmidt im Wittenb. Progr. v. 1844, S. 16.

[83]) Birnbaum im Kölner Progr. v. 1825. Ebd. Eichhoff in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 280.

[84]) Seyffert, Privatst. S. 18, 25, 28. Raspe in d. Altenburg. Schulmänner-Vers. 1854, s. Jahns N. Jahrbb. LXX. S. 546.

[85]) Daß mit dem Wegfall des lat. Aufsatzes im Abiturienten-Examen der Wegfall desselben in der Schule nicht nothwendig zusammenhänge, hat z. B. die westphäl. Directoren-Conferenz von 1851 anerkannt.

[86]) So schon Resewitz 1778 nach d. Anführung v. Mützell in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848 S. 117, später Matthiae, s. H. Schmidt im Wittenberg. Progr. v. 1844, S. 17 Anm. Vgl. Klumpp über die Praxis in Würtemberg in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 339.

[87]) L. Just in d. Ztschr. f. d. östr. Gymnasien 1855, S. 198 H. 3.

[88]) Mützell in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 119 u. a.

[89]) So z. B. die Jenaer Schulmänner-Versammlung von 1846 (Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 309). Die Altenburger Vers. von 1854 erkannte die volle Berechtigung des lat. Aufsatzes (auf dem Standpunkte des formalen Princips) an, verlangte aber für den Stoff vorgängige Vertrautheit des Schülers, und daß die Darstellungsmittel ihm durch die Lectüre bereits zum Eigenthum geworden seien. Ztschr. f. d. G.-W. 1854 S. 895, 1855 S. 268 ff. Jahns N. Jahrbb. LXX. S. 534 ff. Die preuß. Landesschul-Conferenz von 1849 machte den Vorschlag daß lat. Aufsätze aufhören sollten, obligatorisch zu sein, und daß beim Uebersetzen

Wir erkennen in dem Exercitium wie im Aufsatz nur Formen, in denen die Leistungen der Schule zur Erscheinung kommen und sehen daher die Entscheidung der in Rede stehenden Frage nicht in wesentlichem Zusammenhang mit der Anwendung des Princips, das uns beim altklassischen Schulunterricht leitet. Es wird Sache der Erfahrung sein, zu entscheiden, ob das gesteckte Ziel, auch in schriftlichen Leistungen mit correctem und deutlichem Ausdruck die Einführung in die Kenntniß des römischen Alterthums abzuspiegeln, die wir als die reale Aufgabe des gesammten altklassischen Unterrichts bezeichnet haben, allein durch Exercitien zu erreichen ist. Jedenfalls aber wird bei Anwendung des freien Aufsatzes die Versuchung näher liegen, in ästhetischen Forderungen über den gesicherten Boden der Analysis hinauszugehen, während auf der andern Seite der reale Anschluß der Schreibübungen an die Lectüre bei Anwendung der einen wie der andern Form derselben festgehalten werden kann.

Tragen wir nun noch die allgemeinsten Consequenzen des realen Princips für die analytische Behandlung des lateinischen Sprachstoffs im Schulunterricht nach. Hier fordert die Einheit des aufgestellten Princips, daß der Sprachstoff aus der Zeit derjenigen Entwicklung des römischen Lebens genommen werde, die in der Lectüre dem Schüler vorgeführt wird. Nur in diesem kann der adäquate Ausdruck des Inhalts dieser Entwicklung mit gleicher Vollständigkeit als Leichtigkeit versucht werden. Es versteht sich dies so sehr von selbst, daß wir es nur anführen, um gegen ein Zuviel und ein Zuwenig in der Anwendung des Princips uns zu verwahren. Das Zuviel würden wir darin finden, wenn der Höhepunkt der römischen Bildung ausschließlich in den Schriften Ciceros gesucht würde. Daß wir in grammatischen Differenzfällen uns vorzugsweise an einen Schriftsteller und am liebsten an den halten, der noch mehr Regelmäßigkeit und Consequenz in der grammatischen Behandlung seiner Sprache zeigt, als selbst der große Verfasser der Bücher de analogia, ist natürlich; aber nicht einmal dies wird bis zur Ausschließlichkeit im Auge behalten werden dürfen, geschweige denn, daß wir in dem regelfreien Material der Sprache uns nur an Cicero halten und jedes Wort, jeden Ausdruck verwerfen sollten, den die erhaltenen Reste von Ciceros Schriften nicht aufweisen. Dagegen sprachen sich ja schon die einsichtigsten Stimmen des 16. Jahrhunderts aus und noch im 18. schrieb Jugler sein Buch über die Ciceromanie. Ja selbst, wenn wir Cicero als den wahren Repräsentanten des Kunststils der goldenen Zeit der römischen Litera-

in das Latein nicht die Fähigkeit gefordert werde, deutsche Originalaufsätze zu übertragen. Verhandl. S. 170 f. Mit dem letzteren Punkte war die westphäl. Directoren-Conferenz von 1851 auch für die Schulpraxis einverstanden. Die Bestimmungen des Dresdener Entwurfs sind oben hinreichend berührt. Eine Ermäßigung in den Anforderungen an den lat. Stil ergiebt sich als Inhalt aller dieser Stimmen. Auch H. Schmidt sprach dafür (Ztschr. f. d. G.-W. 1847 S. 257). Suchen wir eine solche Ermäßigung nur weniger in der Form der Leistungen, als in dem Inhalt der Forderungen.

tur mit Seyffert gelten lassen wollten,[90]) und mit diesem und Andern das Lateinschreiben in der Schule bis zur Höhe künstlerischer Forderungen steigern könnten, würde das sprachliche Material, das wir aus seinen übriggebliebenen Schriften schöpfen, für unser Bedürfniß allein nicht ausreichen. Und wenn es ausreichte, schrieb nicht schon Statilius Maximus sein Buch über singularia verba apud Ciceronem? Wissen wir nicht auch sonst noch, daß der sprachliche Ausdruck des großen Redners zu Ausstellungen Anlaß gab? Können wir uns verhehlen, daß wir über die Aechtheit mehr als einer dem Cicero zugeschriebenen Rede nicht ins Klare kommen können, wissen wir nicht, daß das Werk de inventione eine Jugendschrift ist, und daß so manche andere Schrift nur hingeworfen ist?[91]) Wer will herausfinden, was Cicero selbst etwa in seinen Schriften als unbedingt mustergültig angesehen hat? Und bietet nicht selbst, wenn hier keine Auswahl gelten soll, die Unzuverlässigkeit der Lesarten unseres Textes gerade bei ihm (man denke an die Briefe, die Schrift de natura deorum u. a.) unzählige Schwierigkeiten?[92]) Dürfen wir aber Cicero bei Weitem nicht allein als Sprachquelle ansehen, so haben wir auf der andern Seite uns vor dem Zuwenig in der Anwendung des aufgestellten Princips, vor zu laxen Grundsätzen in der Auswahl des Sprachstoffs mindestens eben so sehr zu hüten. Wir sollen unsere Schüler keine Phantasiesprache lehren, die aus allen Zeiten zusammengerafft ist, die eine Regelmäßigkeit an sich trägt, welche die klassische Zeit nicht kannte,[93]) ja die man

[90]) „Ahme Cicero nach" lautete auch die Vorschrift der Jesuitenschulen. v. Raumer Gesch. d. Päd. I. S. 303. „Cicero nachahmen heißt Original sein" — über diese und ähnliche Phrasen spottete bereits Herder in s. Fragm. z. deutsch. Literatur. „Nachäffen kann man Cicero wohl", meinte neuerdings Benecke, „aber ihm nachahmen und es ihm gleichthun, das kann man von keinem Schüler erwarten". — Aber eben so unmöglich ist es, einen allgemeinen Kunststil der goldenen Zeit abstrahiren und ihn dem Schüler lehren zu wollen. Dazu müßten wir genauer wissen, was an jedem Schriftsteller individuell künstlerisch ist. S. darüber m. Aufsatz ü. d. Unterr. im lat. Stil in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855 S. 16 ff.

[91]) Ausführlicher sind diese Fragen berührt in dem eben angeführten Aufsatz S. 18.

[92]) Diese Schwierigkeiten ziehen sich in scheinbar so einfache Dinge hinein, wie das von Seyffert neuerdings bearbeitete Transitionen-Formular, s. d. Scholae Lat. S. 99, 103, 113, 115, 141, 147, 159 u. a. Ja über Sachen, wie die Bedeutungen von contingere oder die Zulässigkeit von in exilium mittere, können wir bei der Unsicherheit der Lesart nicht einmal ins Reine kommen, um von hundert andern Dingen zu schweigen.

[93]) Zahlreiche Beispiele s. in meinem Aufs. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855 S. 9 ff Servius zu Virg. Aen. 1, 253 (257) sagt: Sallustius paene ubique „labos" posuit. Coepi und coeptus sum ist nur bei Cäsar streng geschieden. Livius 2, 21. 2, 39. 8, 8 und noch öfter Cicero braucht auch bei Passivis coepi. Die Regel, die Martialis 1, 66 (65) über die Declination von ficus giebt, wird in unsern Texten nicht beobachtet. Salaminam wird bei Cic. Tusc. 1, 46, 110 (s. das. Kühner) mit Recht edirt, selbst einen Genitiv paludium weist Ramshorn aus Livius nach. Sind wir aber auf der andern Seite dadurch berechtigt, alle Besonderheiten, die wir bei Cicero vorfinden, als sprachgültig anzuerkennen? Exercere ohne se im reflexiven Sinne wird durch de orat. 2, 71 belegt, replicare memoriam veterum temporum durch de legg. 3, 14, 31, gentes bello refutare steht anderwärts, und dergleichen ἅπαξ λεγόμενα giebt es so manche, die wir besser nicht nachahmen, wofern sie nicht durch sichere Analogien oder gar durch Zeugnisse gedeckt sind, wie quibus nos suppeditamur durch das des Arusianus Messius.

noch nach besondern Regeln für unsere Zeit hat mundgerecht machen wollen. [94])

Verstehen wir unter der Correctheit des lateinischen Ausdrucks zugleich eine solche Auswahl des Sprachstoffes, und benutzen wir die Lectüre der Dichter und auf der obersten Stufe die des Tacitus, um die Gränze zwischen der classischen und nachclassischen Ausdrucksweise, der Poesie und der Dichtersprache dem Schüler zum Bewußtsein zu bringen, leiten wir ihn überdies bei der Lectüre an, die Eigenthümlichkeiten der Schriftsteller zu berücksichtigen und in der Analysis die Archaismen Sallusts, die Gräcismen und poetischen Dictionen des Livius und dergl. zu vermeiden, fügen wir endlich zu diesen Forderungen noch die der Deutlichkeit, die so wesentlich mit einer Kenntniß der Sachen zusammenhängt, deren Darstellung versucht wird: so werden wir bei gerechter Würdigung der Schwierigkeiten, welche schon diese Aufgaben darbieten, uns der Durchführung ästhetischer Forderungen in einer umfänglich beschränkten Schulzeit, ohne eine vorgängige, auch nur nothdürftig abgeschlossene ästhetische Synthesis, nicht unterziehen mögen. Wir werden bei vorhandener sprachlicher Correctheit den Mangel einer ästhetischen, in der Darstellung wie im Ausdruck, an Schülerarbeiten leicht verschmerzen, und um so leichter, je deutlicher wir aus eignen Studien uns dessen bewußt sind, welche Schwierigkeiten eine künstlerische Handhabung der Sprache, die bloße Mannichfaltigkeit des Ausdrucks, das apte dicere, die oratio vincta, Einzelheiten der Wortstellung, die Akyrologie, selbst die rechte Anwendung der Personification, die Wahl der Anaphora und des Chiasmus, der Tropen und so mancher Figuren u. s. w. darbietet, Schwierigkeiten, die zum Theil noch heute einer gründlichen Erörterung harren und in manchem Punkte nach menschlicher Wahrscheinlichkeit wohl für immer harren werden. [95])

Ziehen wir aber schon auf dem Gebiete der schriftlichen Handhabung des prosaischen Sprachstoffs eine gründliche Vertiefung jeder oberflächlichen Ausbreitung, die reale Einheit von Analysis und Synthesis innerhalb desselben Lehrgegenstandes jeder Einseitigkeit formaler oder stofflicher Forderungen vor, so werden wir eine unverhältnißmäßige Ausdehnung der lateinischen Sprechübungen

[94]) S. z. B. die Stilistik von Heinichen §. 15. (der davon handelt, daß nicht nur nachclassische, sondern auch spät- und neulateinische Wörter und Wendungen zuläßig und ohne Bedenken zu gebrauchen sind, sobald für die Sachen keine kurzen, bündigen und treffenden classischen Wörter und Ausdrücke sich vorfinden), vgl. §. 16, 23 u. a. Daß man über solche Sachen in der Schule überhaupt nicht Latein zu schreiben habe, ist in m. Auff. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 14 f. näher ausgeführt. Dies darf uns aber zu einer pedantischen Beschränkung des Horizontes der Schüler nicht verleiten. Wo sie sicherer Analogien sich bewußt sind, dürfen sie aus dem Latein angrenzender Zeiträume auf den Gebrauch der besten Zeit schließen, ja es besteht hierin ein Theil der Früchte der Schreibübungen für die Bildung des Urtheils. Lavatio calida ist klassisch (Celsus), also auch l. frigida, obwohl es zufällig nur beim jüngern Plinius steht; exitum habent, quae praedicta sunt, ist ciceronisch, also auch ex. h. vaticinia; man verbindet fiduciam mit collocare, also auch mit dem allgemeineren ponere; porta prohibere wird durch ianua prohibere (Sall.) statthaft, und dergl.

[95]) Beispiele giebt der Vf. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 22 ff.

— von griechischen reden wir nicht erst — noch weniger wünschen. Wohl ist der mündliche Gebrauch der Sprache mehr als das schnellste Extemporale, er ist das Siegel der Herrschaft über jede Sprache: aber ihn an einer todten Sprache in der Schule bis zur Fertigkeit ausdehnen zu wollen, wo der schriftliche Gebrauch der Sprache an den Anfängen einer Fertigkeit seine Gränze fand, entbehrt des äußern Zwecks, wie der innern Nothwendigkeit. Wir haben einmal mit dem Alterthum, dessen Erkenntniß die Schule vermittelt, in keinerlei Art von Verkehr zu treten. Und eben so wenig kann lateinische Versification dem Zweck einer Nachahmung dienen, die wir schon für die Prosa weit über das Gebiet der Schule hinausreichen sahen.[96])

[96]) In der Stuttgarter Schulordnung von 1501 war ausschließliches Lateinsprechen im Unterricht angeordnet. Jetzt kommt es in Würtemberg nach Klumpps Angabe (Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 339) längst nicht mehr vor. Die Jesuitenschulen und die Anstalten, die ihrem Vorbilde folgten, hielten, wie wir oben sahen, bis in unser Jahrhundert den Gebrauch des Latein als Schulsprache fest. In neuester Zeit herrscht über das Lateinsprechen in den protest. Schulen wenig Differenz der Ansicht. Man beschränkt es gewöhnlich auf Wiederholung des Inhalts gelesener Abschnitte und historischer Thatsachen aus dem Alterthum. So Ameis in Jahns N. Jahrbb. LXI. 4. Etwas mehr wurde in der 11. Versamml. der westphäl. Directoren gefordert. Köchly nennt es in der 38sten Thesis eine Liebhaberei, eine unschuldige Curiosität. Jacob (Ztschr. f. d. G.-W. 1847, H. II. S. 64) ist der Meinung, daß man es nicht mehr überall fordern dürfe, und die einsichtige Stimme Eichhoffs (ebd. 1848, S. 281) hat dem mündlichen Gebrauch einer Sprache nicht sehr das Wort geredet, die im schriftlichen selbst ein Eichstädt nur so mangelhaft handhabt. Vgl. die Schrift des Pseudonymus Ney (Dresden u. Leipzig 1848). — Der Versification hat Thiersch I. 133 u. a. ihre Fortdauer in der Schule vindicirt (vgl. III. S. 52). Neuerdings hat Seyffert (Privatst. S. 28) dafür gesprochen. Köchly gestattet in der 48. Thesis die Rectification von versus turbati oder höchstens Uebersetzungen ganz wörtlicher Texte. Es versteht sich, daß hier von lat. Versen die Rede ist, die auch in Deutschland seit Balde, Lotichius Secundus, G. Sabinus u. A. bis auf unsere Tage eine Art von literarischer Existenz gehabt haben. Es fehlte aber sonst auch nicht an Anstalten, wo die Schüler sogar griechische Verse machten. Eine derselben besuchte der Verfasser als Schüler, an einer andern war er Lehrer, an beiden waren die Exorbitanzen der Praxis denen der Theorie bei dieser Versmacherei zum mindesten gleich.

VIII.

In dem vorhergehenden Abschnitt sind die nächsten unmittelbaren Consequenzen desjenigen realen Princips gezogen, das den Bedürfnissen unsres altklassischen Schulunterrichts entspricht. Ueber die weiteren, durch die Mitwirkung anderer Momente bedingten Folgen seiner Durchführung wird, wir können es wenigstens hoffen, dereinst vielleicht der Erfahrung ein Urtheil zustehen. Hier mögen daher nur einige, allgemein gehaltene Andeutungen über den Einfluß auf die Methodik des Unterrichts und auf die Mittel seiner erziehenden Wirksamkeit folgen, die wir von der Durchführung des realen Princips zu erwarten berechtigt sind.

Es ist eine bekannte Erfahrung, daß jeder Fortschritt, den die Erkenntniß des Lehrstoffs macht (die subjective, wie die objective) die Methode des Unterrichts von selbst verbessert, also auch die Erkenntniß seiner Begränzung durch genauer bestimmte Zielleistungen. Legen wir aber auch hierauf nur im Allgemeinen Gewicht, so dürfen wir das am Wenigsten übersehen, daß in dem Realprincip das natürliche Correctiv für Ausschreitungen des Materialismus wie des Formalismus auch in Betreff der Methodik liegt. Daß diese Ausschreitungen in den letzten Decennien fast nur von Seiten des Formalismus erfolgt sind, davon war der Grund gerade seine Herrschaft. Aber der Materialismus ist doch auch z. B. mit der bereits oben näher besprochenen Forderung des Auswendiglernens eines Vocabulars hervorgetreten, das einer durch die Analysis nur unvollkommen (wie wir sahen) zu verarbeitenden Synthesis Raum giebt, und in seinen Consequenzen an Muzelii Methodus [1]) erinnert, der nicht Vocabeln, aber Phrasen (16000 im Jahre) lernen ließ, die er durch (160) Exercitien verarbeiten wollte, ohne daß selbst damals, wo das

[1]) Der Titel s. Buchs lautete: Methodus nova linguam Latinam facile, pure et copiose tradendi. In einem Aufsatze Mützells in der Ztschr. f. d. G.-W., dem ich die angegebenen Notizen entnehme, wird angeführt, daß es zu Cüstrin 1712 in 8vo erschienen ist. Der Fehler aller solcher Methoden ist, daß die Schwierigkeit der Analysis mit der Massenhaftigkeit der Synthesis, nicht in einfachem, sondern in potenzirtem Verhältnisse steigt. Umgekehrt ist das Lernen der Grammatik durch bloße Tabellen (wie es neuerdings wieder Stoy in seiner „griech. Grammatik ohne Worte" im Auge hatte, s. d. Ztschr. f. d. G.-W. 1852, S. 18 ff.) im Princip eine Abkürzung der Synthesis im stofflichen Interesse, die eine unverhältnißmäßig sorgsamere Analysis nach sich zieht. In der Geschichte freilich und anderwärts, wo sich die Analysis fast von selbst findet, ist die Zweckmäßigkeit solcher Mittel unbestreitbar.

Latein über so viel Zeit und Interesse verfügte, diese Methode irgend einen Einfluß auf die Praxis geübt hätte. Heutzutage vollends würde eine ähnliche Methode noch sicherer jenem untermenschlichen Ziele zuführen, das eine einsichtige Stimme schon im vorigen Jahrhundert als das eines consequenten Materialismus bezeichnet hat.

Die Ruthardtsche Methode, die auf dürftiger materialistischer Grundlage excessive formale Forderungen aufbaute, bildet den natürlichen Uebergang zu den methodologischen Ausschreitungen des Formalismus. Es war schwer für einen Unterricht, dessen festen synthetischen Kern einige Bogen voll abgerissener Sätze bilden sollten, an welchen der Lehrer unter Steigerung des Mangels an innerm Zusammenhang nur eine um so schwächere synthetische Atmosphäre hätte knüpfen können, um dann eine überwiegende Analysis zu geben, die bei so schwacher Grundlage auf Lehrer und Schülern, statt auf jener gelastet hätte, einen nicht zu jeder Anwendung unbrauchbaren sprachlichen Auszug anzufertigen. Ein Auszug aus der Bildung des Alterthums, die das Realprincip zu Grunde legt, wäre eine Unmöglichkeit gewesen, und gewiß nicht erst versucht worden. Mit andern Worten: unter dem Einfluß eines Realprincips hätte es zu einem Ruthardtschen Vorschlage nicht einmal kommen können.

Wir sind übrigens weit entfernt, hier einen Ueberblick über die aus dem formalen Princip hervorgegangenen methodologischen Verirrungen zu geben. Ihre Anzahl ist dazu zu groß, von der Behauptung des Darmstädter Studienplans von 1834, daß für die alten Sprachen (weil sie, wie man es nannte, synthetisch wären [2]), die grammatische Methode voranzustellen, für die modernen dagegen (als für analytische Sprachen) der Ausgang von der Auffassung concreter Sprachgebilde erforderlich sei, [3]) und der Anwendung des Rousseau'schen Satzes von der Nothwendigkeit, daß der Schüler so viel als möglich finden müsse, auf eine Beseitigung der Accente, nach der Art von Ortuinus Gratius, weil sich diese nicht erfinden ließen, [4]) bis zu den neuesten Versuchen, die sogenannten geistigen Vermögen in einer gewissen Stufenfolge zu entwickeln, zuerst etwa das Gedächtniß, dann die Einbildungskraft und den Verstand, zuletzt die Phantasie und die Vernunft, oder der maaßlosen Steigerung des Unterrichtsgerüstes, um zu einer idealen Höhe formalistischer Forderungen emporzureichen, eine Steigerung, gegen die sich der Verfasser bereits anderwärts ausgesprochen hat. Die gegebenen Beispiele werden genügen, darauf hinzuweisen, wie das Realprincip einestheils, durch Gewährung einer realen Grundlage statt einer abstracten, nicht zu dergleichen Exorbitanzen den Anlaß giebt,

[2]) Wir verstehen, wie wir schon oben sagten, mit den Alten und mit Kant (s. d. Anführung bei Michelet in d. Gesch. d. letzten Systeme d. Phil. I. S. 60) unter Synthesis das Combiniren gegebener Bestimmungen und ihr Begreifen in einer Erkenntniß.

[3]) Friedemanns Beiträge H. 3. S. 42. In der Praxis sind übrigens glücklicher Weise (um mit B. Goltz zu reden) die Dinge nicht so oder so, sondern überall so und so.

[4]) Jacob in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1847, H. 2. S. 49.

anderntheils die Nothwendigkeit eines Ebenmaaßes von Analysis und Synthesis in sich trägt, das jedes Uebermaaß nach der einen oder der andern Seite so leicht erkennen und vermeiden lehrt.

Aber das Realprincip bewahrt uns drittens auch davor, von der Methode zu fordern, daß sie die Fehler des Princips ausgleiche. [5]) Zu diesen Forderungen gehört vorzüglich die, in 8 — 10 oder gar noch weniger wöchentlichen Lectionen innerhalb der Schuljahre das Latein soweit zu lernen, daß man es künstlerisch handhabt. Sonst hatte man 20 Wochenstunden und erreichte das nicht, was unsere Stilistiker im Durchschnitt fordern, während die bairische Schulordnung von 1829, trotz der Beschränkung und theilweisen Beseitigung wichtiger Realgegenstände, zum Theil bis zu 12 und 16 Stunden aufsteigt. Wie herrlich, wenn jemals die Zeit käme, wo alle Discusion über Methode entbehrlich wäre, „weil es der Geist ist, der die Methode macht, nicht umgekehrt"! [6]) Bis dahin liegt aber wenigstens der Wunsch sehr nahe, von dem Unterricht in den alten Sprachen, für den überdies das Interesse der Schüler unter dem Einflusse sehr verbreiteter Vorurtheile sich so unverkennbar gemindert hat, [7]) im Vertrauen auf eine ideale Methodik nicht zu viel zu verlangen.

Zu einem Uebermaaß in dieser Hinsicht gehört unter andern die Forderung, die allgemeinen grammatischen Begriffe zuerst an der lateinischen Sprache zu entwickeln. Irren wir nicht, so sind dafür vorzugsweise Solche, welche die Anfänge der grammatikalischen Bildung bei Kindern nicht auf beide Weisen zugleich versucht, und die Resultate unter Berücksichtigung der obwaltenden Begünstigungen und Hindernisse verglichen haben. [8]) Ueberdies werden Diejenigen, die über die erste Entwickelung ihrer eigenen grammatikalischen Begriffe noch eine Erinnerung haben, wohl damit einverstanden sein, daß, selbst wenn dies in den lateinischen Lectionen geschah, die Muttersprache das Medium war, an der ihnen z. B. der Unterschied des Substantivs und Adjectivs, des persönlichen und unpersönlichen Passivs und dergl. zum Bewußtsein kam, ja daß es eben so unnatürlich als weitschichtig gewesen wäre, diese Hülfe der Muttersprache zu verschmähen und ganz ohne dieselbe nur mittelst der Gegenstände und der lateinischen Vocabel das Erstere, oder mittelst

[5]) Daß dergl. sehr an der Tagesordnung ist, weiß jeder andere Lehrer so gut als der Verf. Selbst die Verhandlungen der preußischen Landes-Schulconferenz haben sich davon nicht frei gehalten (S. 120 ff.). Vgl. die treffenden Bemerkungen, die Wendt über die Beschränkung des lat. Unterrichts im Untergymnas. von 10 auf 6 Stunden in der Pädagog. Revue 1850 gemacht hat.

[6]) Kapp, Aufruf zur Umgestaltung der deutschen National-Erziehung §. 20. Vorsichtiger ist z. B. Just in der Ztschr. f. d österreich. Gymn. 1855, H. 3. S. 187 in der Behauptung, Methode könne „weniger vorgeschrieben als durch Erfahrung erlernt werden."

[7]) Foß in der Eröffn.-Rede der Altenb. Schulmänner-Vers. Zeitschr. für das G.-W. 1855, S. 87. Vgl. m. Bemerkung ebd. S. 5.

[8]) Der Vf. eines hierhergehörenden Aufsatzes in der Nat.-Ztg. 1853 No. 237 führt als Grund dessen, daß der Knabe an der Muttersprache nicht Grammatik lerne, das mangelnde Interesse an den ihm bereits geläufigen Formen derselben an. Wer seinen Schülern das nothwendige Interesse nicht einmal für einen solchen Lehrstoff einflößen kann, ist gewiß kein guter Lehrer.

des Usus das Zweite zum nothdürftigen Verständniß zu bringen. In der That, es scheint fast, als wenn man sich hier auf dem Boden eines der Sache nach längst entschiedenen Streites befindet. Mit Recht hat daher namentlich Eichhoff [9]) sich entschieden dagegen erklärt, dem Latein unnöthig auch diese Leistung aufzubürden und Erlasse der Behörden [10]) haben schon lange die Richtigkeit dieser Auffassung durch praktische Bestimmungen anerkannt, welche dieselbe voraussetzen.

Noch unbilliger freilich ist es bei dem Unterricht in der Muttersprache, solche Dinge vollständig zu vernachlässigen, die in das Gebiet desselben hineingehören, wenn einmal von einem vergleichenden Bewußtsein über die in den Gymnasien gelehrten Sprachen die Rede sein soll. Der bairische Schulplan von 1829 gab freilich dem Schüler nur eine deutsche Sprachlehre in die Hand, und noch die revidirte Ordnung vom 24. Febr. 1854 [11]) schließt eine zusammenhängende Behandlung der deutschen Grammatik geflissentlich von den Gymnasien aus. Wie musterhaft aber auch die Methodik des altklassischen Unterrichts sein mag, der Lehrer wird in ihm wenig leisten, wenn er etwa erst jedesmal das nothdürftige Verständniß des deutschen Conjunctivs vermitteln muß, ehe er seine Schüler dahin bringen kann, in manchen Fällen, wo er im Deutschen steht, statt seiner den Infinitiv im Lateinischen zu setzen, oder die Schüler der obern Klassen erst an den lateinischen und griechischen Arbeiten die Interpunction lernen müssen, weil sie auf keiner der vorhergehenden Stufen die ausreichenden Fingerzeige darüber beim Unterricht in der Muttersprache erhalten haben.

Das Realprincip kann uns aber nicht bloß gegen die Unbilligkeit beider Forderungen schützen, der ersteren, indem es die alten Sprachen nicht als das vollkommenste Mittel aller formalen und im Besondern der grammatikalischen Bildung betrachtet, sondern als Träger der antiken Bildung, die für ein richtiges Auffassen unseres Bildungs-Organismus unumgänglich nöthig ist, der zweiten, weil ein Bewußtsein über die Gesetze der Muttersprache in diesen Organismus mindestens mit derselben Nothwendigkeit gehört, wie ein Bewußtsein über die der altklassischen Sprachen, die in jedem Augenblicke beim Uebertragen in und aus der Muttersprache mit ihr verglichen werden sollen: es weist überdies schon der Muttersprache, wie wir oben sahen, das ganze Geschäft der rhetorischen und im Besondern der stilistischen Bildung des Schülers zu, das der Unterricht in den alten Sprachen neben seiner höheren Aufgabe nur so unvollkommen übernehmen kann, und für dessen Ueberweisung an die Mutter-

[9]) Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 277 ff. Die entgegenstehende Ansicht vertritt u. A. Graser ebd. 1851, S. 342 ff. und B. Thiersch, ebd. 1853, S. 505.

[10]) So schon das preuß. Ministerial-Rescript vom 24. Oct. 1837, das bei der Reception in die unterste Klasse noch kein Latein, aber Kenntniß der Redetheile und des einfachen Satzes verlangt, und überdies in den beiden untern Klassen „jedenfalls" das Latein u. Deutsche in d. Hand eines Lehrers vereinigt wissen will.

[11]) §. 20. Eben so ärmliche Forderungen stellt R. v. Raumer in s. Vaters Geschichte der Pädagogik III. 2, 119 ff. an den grammatikalischen Unterricht im Neuhochdeutschen.

sprache sich schon seit Jahrzehnten die einsichtigsten Stimmen erklärt haben.[12])

Unendlich wichtiger, als dieser Einfluß auf die Methodik des Unterrichts ist der eines Realprincips auf die Mittel seiner pädagogischen Wirksamkeit. Sprechen wir zunächst von den innern Mitteln.

Schon Hegel hob die Wahrheit hervor, daß nur der geistige Inhalt, welcher Werth und Interesse in und für sich selbst hat, die Seele stärkt.[13]) Macht man den Inhalt der Klassiker zu einem bloßen Mittel, die Sprache zu erlernen, um daran die Geisteskräfte zu üben, so kann von einem solchen Werthe und einem solchen Interesse nicht die Rede sein. Und nicht viel selbstständiger ist dieser Werth, wenn wir den Inhalt eines Homer, Plato, Cicero lediglich vom unmittelbar stofflichen Standpunkte aus taxiren. Solchen Auffassungen gegenüber, legt schon das Regulativ für die Gelehrtenschulen des Königreichs Sachsen v. J. 1847[14]) ein Gewicht darauf, daß durch den altklassischen Unterricht im Schüler eine lebendige, bleibende Freude an dem Lesen der altklassischen Autoren erweckt werde, und noch entschiedener spricht die Bairische Revidirte Ordnung der lat. Schulen und Gymnasien v. J. 1854 die Forderung aus, daß durch den gesammten Unterricht, und namentlich durch die Erklärung der alten Klassiker, bei der Jugend Freude und

[12]) Hiecke, als einer der würdigsten Vertreter des nationalen Moments in unserer Bildung (s. bes. s. Schrift ü. d. deutschen Unterricht S. 278 ff.) ist in dieser Hinsicht der Vorgänger von Günther. Von Erlassen der Behörden ist zuerst der preuß. Lehrplan von 1816 zu nennen, der zur Erreichung der mäßigen stilistischen Forderungen des Prüf.-Regl. von 1812 (Correctheit, Deutlichkeit und Unterscheidung des Prosaischen und Poetischen) die Stundenzahl erheblich vermehrte (Ztschr. f. d. G.-W. 1848, S. 954). Der badische Entwurf von 1835 (Friedemanns Beitr. H. 3. S. 1 ff.) steigerte diese Forderungen, indem er die Rhetorik in den Lehrplan der obersten Klasse aufnahm. In dem Darmstädtischen Studienplan von 1834 ist die Muttersprache ernst berücksichtigt (Friedemann, H. 3. S. 43 ff.), nur der Stufengang des grammat. Unterrichts und im Besondern die Verspätung der Syntax hinter einer wissenschaftl. Behandlung der Etymologie ist bedenklich, während der Vortrag der Stilistik in der 4. und der ganzen Rhetorik in der 2. Klasse volle Billigung verdient. Musterhaft sind ferner die Bestimmungen des preuß. Abiturienten-Reglem. von 1834. Ueber die bairischen Schulordnungen ist bereits das Nöthige beigebracht. Unter den Stimmen praktischer Schulmänner, die sich in neuester Zeit für die oben angeführte Ansicht ausgesprochen haben, heben wir hervor: Hoegg (in der 11. westphäl. Directoren-Conferenz, Ztschr. f. d. G.-W. Ergbd. 1853, S. 155—183), der freilich in mancher Hinsicht zu viel verlangt, Müllenhoff (Ztschr. f. d. G.-W. 1854, S. 177 ff.), der den richtigen und „würdigen" Gebrauch der Muttersprache in schriftlichen und mündlichen Vorträgen fordert, Wendt (Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 370), der die ästhet. Forderung („mit Geschmack") bestimmter ausspricht, endlich J. Mützell (Ztschr. f. d. G.-W. Ergbd. 1853 S. 170 ff., vgl. 1850 S. 40 ff.), der überdies über die Behandlung der Literaturgeschichte (1853, Ergbd. S. 182) und über den Unterricht im Altdeutschen (ebend. S. 180) unter Berücksichtigung der Ansichten Schmellers (bei Fr. Thiersch I. S. 490 ff.) mit voller Sachkenntniß sich ausspricht, der man namentlich auch in der Ausschließung des Gothischen und der Berücksichtigung des A.H.D. beipflichten kann. Ueber die Stufenfolge im stilist. Unterricht verdienen bes. die von Jeep in der Ascherslebener Versammlung 1854 ausgesprochenen Ueberzeugungen Beachtung (Ztschr. f. d. G.-W. 1854, S. 727 ff.). Ueber freie Vorträge handelt Campe (ebd. 1851, S. 81 ff.) mit der erforderlichen Einsicht.

[13]) Deinhardt, D. Gymnasialunterricht S. 49.

[14]) §. 47. Vgl. G. T. A. Krüger im Progr. d. Braunschw. Obergymnas. f. 1848, S. 7.

Begeisterung für geistige und wissenschaftliche Beschäftigung und Bestrebung rege gemacht werde.[15]) Dazu bedarf es aber nicht bloß eines wahrhaft geistigen Näherns der antiken Bildung und ihrer Schriftwerke, sondern auch der Erfassung derselben vom Standpunkt unsres eignen Bildungsorganismus, als einer Bedingung seines Verständnisses, nicht bloß als eines Factors seiner Entwicklung. „Alles Leben und alle Liebe in der Schule droht zu erstarren", sagt ein ausgezeichneter pädagogischer Schriftsteller unsrer Zeit.[16]) Nun wohl. Wollen wir Leben und Liebe durch die Form oder durch den bloßen Stoff schaffen? Oder wird nicht vielmehr Liebe, wo sie erzeugt wird, durch den Geist hervorgerufen, der als Träger einer Vollkommenheit das Streben nach gleicher Vollkommenheit in unserer Seele nährt? Fürwahr, in dem Maaße, in welchem wir das Streben nach ethischer Vervollkommnung in Personen und Gemeinschaften lebendig sehn, wird auch unser ethisches Interesse gesteigert, und in ähnlicher Weise vermittelt die geistige Vollkommenheit, die den Dingen als Symbolen freier Geistesbildung einwohnt, für uns die wahre Liebe zu dieser Bildung, der jene Dinge ihre geistige Gestaltung, ihren Ursprung verdanken. Das Interesse für das Alterthum bei der Jugend wieder zu beleben, ist das A und O aller Hoffnungen, die sich an die Zukunft der altklassischen Schulstudien knüpfen. Es ist längst darüber geklagt worden, daß dies Interesse abgenommen hat, eine große Zahl von Zeugnissen für diese niederschlagende Wahrheit ist oben angeführt worden. Daß auch heute sich ältere Männer, ohne Philologen zu sein, öfter noch mit der alten Literatur beschäftigen würden, wenn die Schule an ihnen ihre Schuldigkeit gethan hätte, sprach Mager schon vor längerer Zeit aus,[17]) und nicht selten mag das wahr sein, was er hinzufügte, daß auf der Schule selbst das Lesen eine Quaal und eine Stümperei ist. Das Realprincip ist keine Panacee, aber schon die Mehrung der Beziehungen zwischen dem altklassischen und deutschen Unterrichte einerseits und dem historischen andrerseits muß das Interesse an ersterem mehren, und dies mehrt sich, wie Alles, was wahrhaft aus dem Geiste stammt, so leicht in gesteigertem Verhältnisse zur Zahl der Factoren. Daß dies Interesse dann auch seinerseits andern Unterrichtsfächern dienen wird, liegt in der Natur der Sache. Wie dankenswerth wird es in vielen Fällen sein, wenn der Stoff zu deutschen Aufsätzen — und daß der Schüler um diesen leicht in Verlegenheit ist, wenn er produciren soll, steht wohl fest — aus der altklassischen Lectüre genommen werden kann! Dazu bedarf es aber für dieselbe das Festhalten eines andern Princips, als etwa des ausschließlich formalen.

Mit dem Interesse verbindet sich so gern der Fleiß. Es ist hier nicht derjenige Fleiß gemeint, den der Lehrer für seine Aufgaben durch die Mittel der Disciplin und mehr noch durch sein

[15]) S. d. Abdruck in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1854, S. 420 ff.

[16]) M. Seyffert, Privatstud. S. 12.

[17]) Genetische Methode S. 333, womit G. T. A. Krüger im Braunschw. Progr. f. 1848 S. 8 sich einverstanden erklärt. Aehnlich spricht sich W. Herbst aus, das klass. Alterthum in d. Gegenw. S. 171.

eigenes Beispiel ohne Schwierigkeit erzielt. Ein solcher Fleiß hat seinen hohen Werth in der nachwirkenden Macht der Gewöhnung und der regelmäßigen, zugfesten Thätigkeit, aber der Privatfleiß der Schüler steht höher,[18]) am höchsten derjenige, der sich seine eignen Aufgaben stellt, wenn es auch nicht gerade Imitationen, Variationen, Amplificationen und andere (ehemals currente) Leistungen sind, und wenn auch kein Lehrer etwas davon erfährt. Allerdings bedarf es auch hier einer Anregung durch die Schule, aber auch nur einer solchen, wenn das Interesse ihr zu Hülfe kommt. Ohne dieses bleibt es wahr, daß privatim eigentlich nichts recht getrieben wird, dasjenige natürlich ausgenommen, was etwa controlirt werden kann.[19]) Andrerseits wird bei manchen Verirrungen, die vielleicht jeder Lehrer aus eigener Erinnerung kennt, auf diesem Fleiße ein Segen ruhen, der uns die Dankbarkeit für die dazu empfangene Anregung mit — ins Grab nehmen läßt.

Aber es giebt Etwas, das noch höher steht, als Interesse und Fleiß. Es ist die Reinheit der *sittlichen Gesinnung*, über der zu wachen, die schönste, die ewige Aufgabe alles Dessen ist, was Schule genannt zu werden verdient. Wie es um diese Gesinnung steht, wenn das öffentliche Bewußtsein und das Haus, die Wissenschaft und die Wirklichkeit in schneidendem Widerspruch mit den hochgespannten Forderungen des Unterrichts stehen, wo „gerade deshalb Latein und Griechisch gelehrt werden soll, weil durch das Treiben von Dingen, die keinen unmittelbaren Nutzen haben, wie mit einem Schlage ein idealer Sinn unter die Jugend kommt:" darüber berufen wir uns auf die Erfahrung. Ueber die Zwangslateiner hat *Rothert* geklagt: aber die Bestimmung des preußischen Unterrichts-Ministeriums (v. J. 1855), wonach bei *wiederholten* Betrügereien im Abiturienten-Examen die definitive Ausschließung von jeder Ablegung desselben erfolgen soll, predigt lauter über die Zustände unseres Schulwesens als hundert Bücher.[20]) Zeigen aber Abiturienten eine solche moralische Unreife, was soll man von jüngeren Schülern erwarten? Und was soll man vollends darüber urtheilen, wenn Lehrer bei der Unmöglichkeit mit ihren Schülern das Ideale zu leisten, zu dem Hinwegsetzen über die zu diesem Behufe erlassenen Bestimmungen sogar conniviren? Viel kann hier die Persönlichkeit

[18]) Auf diesen Fleiß die Aufmerksamkeit der Schule nachdrücklich gelenkt zu haben, ist das schöne Verdienst unseres *Seyffert*, dessen Schrift über das Privatstudium so Vieles enthält, womit jeder denkende Lehrer vollständig übereinstimmen muß.

[19]) Ztschr. f. d. G.-W., Ergbd. für 1853, S. 174.

[20]) Dieser Abiturienten-Unfug ist in seiner Grellheit bereits von *Gotthold* zur Sprache gebracht (Progr. des Königsberger Fridericianums für 1832). Sein Vorgänger war *Wolf* in d. consiliis scholasticis, s. H. *Schmidt* im Wittenberger Progr. für 1844 S. 21. „Es ist nur zu bekannt (sagt Seyffert, Privatst. S. 26), zu welchen entsetzlichen Machinationen der List und des Betruges das Gefühl der Ohnmacht unsere Abiturienten getrieben hat." Wie stark dieses Betrügen im Ganzen ist, documentirt beispielsweise die Liste über die Zurückweisungen wegen Betruges, die in der Ztschr. f. d. G.-W., Maiheft 1853 mitgetheilt ist. Vergl. Märzheft 1854 S. 263, Suppltbd. für 1853 S. 201 ff. u. bes. 205, dazu S. 155. Daß es anderwärts mindestens eben so schlimm steht, beweisen die Bestimmungen der Bairischen Revidirten Ordnung v. 24. Febr. 1854, §. 75 und 73.

des Lehrers thun, ganz bewältigt wird dieser Krebsschade durch keine äußern Mittel werden. Das einzig durchgreifende Mittel ist hier, daß möglichst alle Schüler leisten können, was gefordert wird. Diese Ueberzeugung sprach Eckstein in der Altenburger Schulmänner-Versammlung von 1854 aus, und der Verf. hat, so lange er Lehrer ist, dieselbe getheilt. Daß diese Allgemeinheit der Befähigung unter der Herrschaft des formalen Princips nicht stattgefunden hat, beweist die hohe Ziffer der im Abiturienten-Examen durchfallenden Schüler. Als das Mittel sie zu vergrößern bietet sich vor Allem eine Steigerung des Interesses und des Fleißes, die eine Einseitigkeit des Principes zu vermitteln völlig außer Stande ist.

Vielleicht gehen wir nicht zu weit, wenn wir die Ansicht aussprechen, daß bei der Durchführung eines Realprincips selbst das disciplinarische Verhalten des Schülers gegen den Lehrer besser werden kann, der ihm dann nach keiner Seite hin als Frohnvogt gegenüber zu stehen braucht.

Aber auch die äußern Mittel der Wirksamkeit des Schulunterrichts müssen bei einer Durchführung dieses Princips sich günstiger gestalten. Liegen diese Mittel in der Unterstützung der Schulen durch die öffentliche Meinung, wie sie im Bewußtsein der Kirche, des Staats, aller Gebildeten sich entwickelt, so ist zuvörderst das gewiß, daß der Vorwurf des Paganismus, der unsern Gymnasien so oft gemacht ist,[21]) desto mehr beseitigt werden muß, je gründlicher die Schule auf den in ethischer Hinsicht unvollkommnen, in religiöser ohne Frage dürftigen Inhalt des griechischen und römischen Heidenthums[22]) eingehen kann. Dabei wollen wir aber auch das nicht

[21]) Ein berüchtigter Artikel der Literar. Ztg. (1843 No. 5.) brachte bittere Klagen über das religiös-sittliche Bewußtsein der Philologen überhaupt (vergleiche F. A. Hoffmann in den Jahnschen Jahrbb. XIII. Suppltbd. S. 535 f.), auf die unter Vielen Fr. Ellendt, Th. Bömel, G. E. Mezger antworteten. S. die reiche Literatur bei Lübker, Gymnasialref. S. 63 f. Einer früheren Anklage gegen die Gymnasien in der Ev. Kirchenztg. 1842 No. 4. antwortete Schmieder in den Berliner Jahrbb. Auf den Vorschlag, eigene Gymnasien für die künftigen Theologen zu gründen, hat treffend geantwortet L. Wiese in der Zeitschrift f. d. G.-W. 1847, H. 3. S. 16 ff.

[22]) Jede Vertheidigung des Alterthums, die den religiösen Inhalt des Heidenthums irgend wie gelten läßt, ist unnöthig und solchen Gegnern gegenüber, wie sie in der Literar. Ztg., in der Evang. Kirchenztg., im Janus u. s. w. aufgetreten sind, verfehlt. Dahin gehören z. B. die Behauptungen Ackermanns in den Theolog. Stud. und Krit. 1842, H. I. S. 270, und vollends die Bemerkungen von Wedewer im Progr. der Frankfurter kathol. Selectenschule für 1854 (siehe Jahns Jahrbb. LXXI. und LXXII. S. 379 ff.), das Alterthum habe Vieles geschaffen, was auch im Lichte des Christenthums als gut erscheine u. s. w., wozu von anderer Seite hinzugefügt ist, es falle ein Hauptgewicht auf das Verhalten der Alten zu ihren Göttern, auf ihre Anerkennung und Unterwerfung unter das ihnen so unbekannte und verdunkelte Göttliche, auf das Suchen und Sehnen nach richtiger Erkenntniß und dergl. Die homerische Theologie kommt bei der Weisheit, Tugend und Macht der Götter über eine enge Gränze nicht hinüber, ihre Freiheit wird dem Menschen schon gegenüber so leicht zur Willkür, wobei ihre Vielheit noch ein Trost ist, das Schicksal endlich, das den Dingen sein Maaß bestimmen soll, das Zeus walten und selbst vollziehen läßt, consolidirt sich theils in der *Μοῖρα* als nothwendig, theils in der *Αἶσα* als zufällig, theils entfaltet es sich in der *Κήρ*, den *Κατακλῶθες* u. s. w. in einer der Persönlichkeit der Götter näher tretender Weise, immer aber fühlt sich der Mensch den göttlichen Mächteu preisgegeben, seine Tugend als einen Zufall, seinen Zustand nur als Schwäche. Vgl. außer den sehn

vergessen, was Neander, ein Theolog, der gewiß über dem Vorwurf des Paganismus steht, so wahr ausgesprochen hat, daß alles Große, Alles, was in die Höhe und Tiefe führt, dem Religiösen verwandt und geeignet ist, dasselbe lebendig wieder hervorzurufen. [23]) Ein einsichtiger Lehrer wird die religiöse Erkenntniß des Alterthums nicht mit Lassaulx überschätzen, [24]) ein gewissenhafter auf die religiös-sittliche Entwicklung seiner Schüler auch bei der altklassischen Lectüre hinwirken, und für andere helfen weder theoretische, noch praktische Vorschriften. Jedenfalls stellt aber das Realprincip bestimmter als jedes andere die Forderung, daß die Gymnasien unter dem beherrschenden Einflusse des Christenthums durch das Alterthum in unsere Bildung einführen. [25]) Gerade die Unvollkommenheit des griechischen und römischen Heidenthums verstärkt den Glauben an

bekannten Schriften von Nägelsbach, Helbig, Lilie, noch den Aufsatz des Letztern in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1849 im März- und Aprilheft, so wie Roths Vortrag über die Frage, wie die Beschäftigung mit dem klass. Alterthum der relig. Jugendbildung förderlich sein könne (Stuttg. 1853) S. 6. Aber auch die spätere Theologie erhebt sich in Betreff der Offenbarung nicht über die Verkündigung des Götterwillens durch Orakel, sie kennt nicht die Klarheit der Schöpfungsidee, sie bringt ihre Gottheiten mit der Freiheit und Liebe in keine Verbindung. Das Gefühl der Entfremdung von den Göttern nimmt zu, aber die Opfer sind auch jetzt nur Ausdruck der Schwäche, nicht der Buße. Die populäre Ethik scheidet sich nirgend vom Recht und der Politik, die continuirliche Fortpflanzung der Sünde, der Familienschuld culminirt bei den Tragikern. Das Höchste was der Grieche auf diesem Boden gelehrt hat, ist so ziemlich der Sophokleische Gedanke, daß die Götter Rächer des Bösen, daß sie aber auch mitleidig sind, der Platonische Satz, daß die Gottheit neidlos ist, und der am Klarsten bei Isokrates ausgesprochene Gedanke, daß den Göttern das Gute lieber sei als das Böse. Der Menschenseele vindicirte die volksthümliche Vorstellung im Allgemeinen sogar nur eine Art von animalischer Fortexistenz. Es sind dies von der Wissenschaft hinlänglich festgestellte Thatsachen. Vgl. K. J. Nitzsch ü. d. Religionsbegriff der Alten, A. v. Cölln Lehrb. d. vorchristl. Religionsgesch., C. H. Weiße's Aufsatz zur Geschichte des Unsterblichkeitsglaubens unter den Völkern des Alterthums (in Fichte's Zeitschr. für Philos. und spec. Theol. II. 1. S. 109—137), Lübkers Sophokleische Theologie und Ethik und dessen Aphorismen über Christenthum und Alterthum in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1854, Januarh. Am mangelhaftesten faßte das Alterthum das Verhalten der menschlichen Freiheit zu dem Eingreifen der Götter in die Lenkung der Welt auf. Herodot stellt die Gerechtigkeit der Götter als unbedingt im Strafen, als bedingt im Belohnen dar, bei Thucydides tritt d. *Τύχη* zuerst in festerer Gestalt auf, s. Theologie geht ü. d. Gedanken, daß d. Frevel sich selbst straft, nicht weit hinaus, während Xenophon sich auf d. Boden d. Glaubens an d. Mantik z. d. Gedanken erhebt, daß, wer frei von Schuld ist u. auf d. Götter hört, ihres Schutzes gewiß sein dürfe. In Polybius spricht sich dann schon auf das Entschiedenste die Resignation aus, daß auch das Beste untergehen müsse. Vgl. J. H. Lindemanns vier Abhandlungen über die religiös-sittliche Weltanschauung des Herodot u. s. w. Berlin 1852. Diese Resignation erscheint auch bei den Römern (so im bekannten „Dis aliter visum" Virgils), aber weder hierbei, noch bei dem Satze des Livius evenit facile, quod Diis cordi est, bringt das römische Bewußtsein zu einem allgemeinen Gesetze des göttlichen Waltens durch, das Fatum bleibt unerforschlich, der Mensch ist frei, Tugend und Schuld ist sein Werk, nur Erfolg und Strafe sind der höheren Macht anheim gegeben. S. Weißenborn Einleitung zu Livius S. 14 ff. Wie zuletzt die Religiösität des Alterthums sich vollends in die Verehrung der *Τύχη* auflöste, das führt C. L. Roth in der angeführt. Schrift S. 7 ff. in eben so klarer als ansprechender Weise aus.

[23]) Deutsche Ztschr. für christl. Wissenschaft. 1850, S. 8.

[24]) Die Sühnopfer der Römer und Griechen S. 3.

[25]) Lehmann in der Beurtheil. der Schrift von Wilh. Herbst ü. d. klassische Alterthum in d. Gegenw. in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1853.

die christliche Offenbarung,[26]) ja vielleicht behauptet Deinhardt mit Recht, daß man „nur" über Griechenland und Rom in das Reich christlicher Erkenntniß nnd christlicher Wissenschaft gelange.

Nicht minder unverdient als der Vorwurf einer Beförderung des Paganismus, hat die altklassischen Studien der Vorwurf der Demagogie getroffen. „Nicht durch Unwissenheit wird die Ruhe der Staaten beschirmt, nicht durch Wissenschaft wird sie gefährdet", sagt schon Fr. Thiersch, der an so vielen Stellen seines Buches mit Würde und Einsicht gegen solche Verdächtigungen auftritt.[27]) Vielleicht niemals, von Cola Rienzi bis Camille Desmoulins und später, hat die Demagogie, die mit Namen und Formen des Alterthums sich brüstete, aus dessen lauteren Quellen geschöpft.[28]) Wer Xenophons Hellenika und Ciceros Miloniana mit Verständniß liest, wird daraus eine Vorliebe für die Formen des antiken Staates nicht gewinnen. Jedenfalls müßte man wenigstens einen aus den alten Klassikern anführen können, in dem ein anderer Geist, als der Geist der Ehrfurcht vor dem Gesetze waltete, wenn man auch nur mit dem mindesten Rechte das Studium des Alterthums ein staatsgefährliches nennen wollte. „Den antiken Staat als politisches Ideal anzusehen, gehört jetzt (sagt Herbst) zu den Seltenheiten; die demokratischen Neigungen und Bestrebungen der Neuzeit stammen aus einer andern Quelle."[29]) Die Halbheit der Bildung macht jenes geistige Proletariat, das jeder politischen Aufwiegelung zugänglich ist. Die sicherste Schutzwehr gegen eine lügenhafte Auffassung des Alterthums durch die Jugend ist aber ohne Frage nicht die Bekanntschaft mit den Klassikern als Mustern formaler Bildung oder materialer Stoffsammlung, sondern als den Repräsentanten des unvollkommnern Moments eines Bildungsganges, den das Realprincip durch das Studium des Alterthums und seine Beziehungen zur Gegenwart veranschaulicht wissen will. Uebrigens aber sehe man zu, ob gerade die Philologen, die am meisten in Hellas und Rom heimisch sind, zu den Exaltirten gehören, die antiken Staatsidolen für das heutige Leben nachjagen![30])

Sollen wir endlich noch darüber ausführlich uns aussprechen, daß das Realprincip aus der Mitte der Bildung selbst, in die es auf rationellem Wege einführt, auf eine Unterstützung durch die oft still, immer sicher wirkende Macht der öffentlichen Meinung hoffen kann? Was wollen die Realschulen, die wir alljährlich sich vermehren sehen, Anderes, als die Befähigung zur Theilnahme an der-

[26]) Gymnasialpäd. S. 81. Umgekehrt sagte K. O. Müller: „Nur von der Höhe der christlichen Weltbetrachtung erschließt sich dem Philologen die klassische Welt in ihrer Wahrheit und Schönheit."

[27]) Diese Partien gehören zu den besten s. Werks ü. d. gelehrten Schulen, ja man möchte sie im Ganzen unübertrefflich nennen. S. bes. I. S. 29, 23, 27 f. 207 ff.

[28]) Fr. Roth ü. d. fortdauernde Abhängigkeit unserer Bildung v. d. klass. Gelehrsamkeit S. 5, nach der Anführung von Fr. Thiersch I. S. 213.

[29]) D. klass. Alterthum in d. Gegenw. S. 117.

[30]) W. Herbst ebd. S. 118. Dies gilt eben so sehr von den vorzugsweise gründlichen Kennern der Geschichte.

selben Bildung, nur auf ihre Weise, geben?[31]) Diese Weise ist die der Vorführung der Bildung als unmittelbar Gegebenes. Sie gehen daher, obwohl mit Unrecht,[32]) zum Theil so weit, das Latein aus ihrem Unterrichte ganz auszuschließen. Aber andrerseits können und müssen sie dafür die Bildung in einer volleren Entfaltung, in einer steten Berücksichtigung ihrer Anwendung vorführen, wenn sie an geistbildender Wirksamkeit nicht zu viel verlieren wollen. Wie tief sie in den Organismus unserer Bildung ohne Alterthumsstudien einführen können, darüber zu rechten, wäre hier eben so überflüssig, als es verfehlt wäre, ihnen die Vorbereitung zu Universitätsstudien für gewisse Fächer abzusprechen. Es kann niemals eine Zeit kommen, wo eine Spaltung der nationalen Bildung in der Weise vortheilhaft wäre, daß die Richtungen derselben nicht ihrer Einheit in einem Gesammt-Organismus derselben sich bewußt blieben, und am wenigsten hat vielleicht unsere Zeit die Aufgabe, eher zu spalten, als Getrenntes zu vereinigen und Entzweites zu versöhnen.

Eine äußere Verbindung beider Richtungen unseres höheren Schulwesens ist anerkannter Maaßen nicht überall zweckmäßig, ja nicht einmal überall möglich. Die innere Verbindung kann kein Formalismus, kein Materialismus geben. Nur ein Realprincip darf dazu die Hand bieten.

[31]) Wir beziehen uns hier namentl. auf die Ansichten v. Bayer, Ledebur und Scheibert. Für Letztern verweise ich im Besondern auf s. Buch ü. d. Wesen u. d. Stellung der höheren Bürgerschule S. 24 ff. 28, 43, 53, 60 ff.

[32]) Ueberzeugend nachgewiesen von Langensiepen in d. Ztschr. f. d. G.-W. 1852, S. 897 ff. und von Dr. Cosack in dem bereits angeführten Progr. der Danziger Petrischule für 1851. Die entgegengesetzte Ansicht vertritt mit großem Scharfsinn Dr. Schmidt im Memeler Progr. 1851.

IX.

Die gegenwärtige Schrift enthält die Darlegung eines Princips, von dem aus eine gedeihliche Entwickelung unseres altklassischen Schulunterrichts gehofft werden kann. Vielleicht wird früher oder später nicht bloß die Möglichkeit, sondern auch die Pflicht allgemeiner erkannt werden, diesen Weg mit Entschiedenheit zu betreten. Mögen die Consequenzen des Princips der Modification durch vollständigere Erfahrungen unterworfen, mag die Begründung im Einzelnen besser und erschöpfender gegeben werden können: die Richtigkeit des Princips selbst ist nicht zu bezweifeln; sie gründet sich ja auf die Natur alles bildenden Unterrichts, wie auf die durch Erfahrung gewonnenen Ueberzeugungen unserer größten Schulmänner, von Ratich bis Pestalozzi. Ja, soweit die Geschichte des Schulwesens reicht, ist noch niemals auf Grund eines einseitigen Materialismus oder Formalismus eine, auf die Dauer befriedigende Gestaltung desselben gelungen. Auch die sogenannten Reformatorenschulen hatten ihre Dauer nur durch die reale Bestimmung, die sie den altklassischen Studien gaben. Praktische Wahrheiten sind in ihrer Grundlage niemals neu, wenn sie auch bei ihrem erneuerten Hervortreten mit neuen Elementen sich verbinden.[1]) Aber solche Wahrheiten veralten auch nicht. Könnte einst ein Jahrtausend kommen, dem das römische Alterthum als Bindeglied eines Entwicklungs-

[1]) Der Vf. erlaubt sich hier noch, die oben gegebenen Anführungen aus Pestalozzis Schriften zu vervollständigen. Wie sehr er sich gegen todte Formen ausspricht, s. z. B. in Bd. XI. S. 34, 219, 32. XIII. 4. Das Gewicht, das er auf stoffliche Bildung legt, spricht sich theils direct aus, wie XIII. S. 178, theils in der Grundlegung des Unterrichts durch und für die Anschauung (s. bes. XIII. 16, 43, 47, 49, 74, 137), theils und hauptsächlich in der Coordination des Kennens oder Wissens mit dem Können (IX. 72, VIII. 138, 148, XIII. 182 u. a.), der Kenntnisse mit den Fertigkeiten (IX. 22, XI. 237). Am Deutlichsten spricht er sein Streben einer Einigung des Formalismus und Materialismus in einer im Jahre 1809 gehaltenen Rede über die Idee der Elementarbildung aus (VIII. 153). Daß es ihm nicht bloß um Ausbildung der Kraft ging, beweist besonders XI. 95 ff. An andern Stellen treten die „Dinge" entschieden hervor, wie XI. 163, 81, XIII. 40, XI. 28. Daß er über die Unmöglichkeit der Ausbildung einzelner Kräfte richtig urtheilte, zeigt besonders IX. 45. Der Vf. trägt dies hier nach, um für das Verständniß eines Mannes die allerdeutlichsten Fingerzeige zu geben, der von sich selbst sagt, daß ihm philosophisch-bestimmte Begriffe über die Elementarbildung gefehlt hätten (Bd. V. S. IX. d. Vorr.), der aber wahrlich nicht groß gewesen wäre, wenn er von der Einseitigkeit gezehrt hätte, die man ihm mitunter zuschreibt.

ganges seiner Bildung zu fern läge: eine andere Bildung würde die Stelle der römischen vertreten. Ein Realprincip, weit entfernt, die altklassischen Studien zu beengen, kann sie in unsrer Zeit nur vertiefen, während die Beschränkungen, auf die es gleichzeitig weist, gerade den Theil treffen, auf welchem eine der Praxis widerstrebende Idealität die höchsten Forderungen gestellt, und eine wenig beneidenswerthe Sicherheit die dreistesten Versprechungen geboten hat. Die Folgen der Einseitigkeit liegen vor, zu welcher der Formalismus, dem Namen nach aus der Bildung durch und für die formale Logik hervorgegangen, der Sache nach eine Abstraction, die sich der Kraft, der Fähigkeit des Arbeitens mit Vorstellungen ohne Rücksicht auf deren stoffliche Erfüllung, also der leeren Form bestimmt hat, in der Praxis führen mußte. Nur Vertiefung, wo es nöthig, und Beschränkung, wo es zweckmäßig ist, kann zu einer gedeihlichen Entwicklung unseres altklassischen Unterrichts führen. [2])

Nicht als wenn man sich der Illusion hingeben dürfte, damit alle Schäden unsres Schulwesens zu heilen! Genug für ein Princip, wenn es auf sie uns aufmerksam macht. Das Uebrige gehört der Praxis an. Auch die besten Einsichten, die zweckmäßigsten Anordnungen sind vergeblich, wenn der sittliche Geist in der Nation, in der Familie, in der Schule zu sinken beginnt. Aber noch liegen dafür keine Anzeichen vor, noch genießt unser Lehrstand die Achtung des Vaterlandes, noch ist Mangel an Einsicht, an festem Willen, an Opferfähigkeit in ihm die seltene Ausnahme.

Welchen Bedenken könnten wir unter solchen Umständen nachgeben? Etwa dem, daß die Existenz der Gymnasien in Gefahr sei, wenn wir ein Titelchen vom Formalismus opfern? Vom Realprincip zum Studium des Alterthums aus jeder Uebersetzung und aus Geschichtsbüchern, sagt man, sei nur ein Schritt; durch dieses würden seine Zwecke besser, weil unmittelbarer erreicht werden. [3]) Wohl nur ein Schritt, aber ein großer Schritt, will es Gott, der Schritt einer langen Reihe von Jahrhunderten, eben weil der Deutsche die Kenntniß des Alterthums nicht anders als unmittelbar, als aus seinen frischen Quellen wird schöpfen wollen, so lange er seines Namens noch werth ist! Treibt doch auch der Engländer diese Studien, um mit der gebildeten Vorwelt in Zusammenhang zu bleiben. [4]) Auch wenn hundert Abbildungen, hundert Herbarien dem Schüler zu Gebote stehen, immer wird er, so lange sein Sinn gesund ist, lieber auf der frischen, grünen Aue, als aus ihnen seine Kenntnisse sammeln wollen. Und soll es, von allem Andern abgesehen, denn gar so wenig gelten, daß durch eine Behandlung des klassischen Schulunterrichts, wie das Realprincip sie fordert, so manchen Vorurtheilen, die in Folge der Herrschaft des Formalismus

[2]) Für die Vertiefung sprach mit vollem Nachdruck schon der hochverdiente Raspe im Güstrower Progr. für 1852. Die Besorgnisse, die anderwärts gegen eine Beschränkung der Composition geltend gemacht sind, treffen nicht ihre Beschränkung, sondern ihre Verflachung. Gegen letztere glaubt sich d. Vf. im Januarh. 1855 d. Ztschr. f. d. G.-W. schon entschieden genug ausgesprochen zu haben.

[3]) Seyffert, Privatstud. S. 22.

[4]) L. Wiese, deutsche Briefe über engl. Erziehung. S. 126.

sich festgesetzt haben, die Spitze abgebrochen wird? Soll es nichts wiegen, daß dem Charlatanismus so manches latinisirenden Stilkünstlers,[5]) der den Schatten formaler Bildung hascht, dem Luge so manches Schülers, der in der Unmöglichkeit wurzelt, solchen Forderungen zu genügen, der Anlaß genommen wird?

„Alle Sittlichkeit ist in ihrem Wesen Liebe und alle Liebe wird geboren aus der Liebe. Aus andern Quellen ist einmal sittliche Gesinnung nicht zu erzeugen.“ [6]) Welche Liebe kann man aber dem Jüngling für einen Unterricht einflößen, der im todten Stoff oder in Forderungen wurzelt, die für ihn leer bleiben, weil ihr natürlichster Zweck Nebensache sein soll, und ihr Inhalt ihm nur in Bruchstücken begreiflich gemacht werden kann? Oder will man auch hier den Jünger mit jenem Enthusiasmus anfangen lassen, mit dem nur im günstigen Fall seine Lehrzeit sich schließen kann?

Vielleicht ist es dem Verfasser vergönnt, das Thema der gegenwärtigen Schrift dereinst ausführlicher zu behandeln. Für jetzt kam es ihm, um die Worte zu wiederholen, die der würdige Foß bei Eröffnung der vierzehnten Versammlung der Philologen und Schulmänner Deutschlands aussprach,[7]) zunächst darauf an, „fest den Zweck und das Ziel des klassischen Unterrichts im Auge zu behalten, so wie den Unterschied, der zwischen der Wissenschaft der Philologie und den klassischen Studien als Bildungsmittel besteht.“

[5]) Schilderungen bei Axt, ü. d. Zustand d. heut. Gymn. S. 108 ff.
[6]) Berliner Protestant. Kirchenzeit. 1855, No. 14.
[7]) Ztschr. f. d. G.-W. 1855, S. 96.

Druckfehler.

S. 13 Z. 34 statt nie lies die.
S. 14 Z. 7 statt Weckung lies Wirkung.
S. 17 Z. 37 statt est lies et.
S. 18 Z. 38 statt v. lies u.
S. 18 Z. 42 statt Wer lies Für.
S. 18 Z. 46 statt Saxonica lies Saxonia.
S. 19 Z. 10 statt Sokrates lies Isokrates.
S. 31 Z. 14 statt philosophisches lies philologisches.
S. 26 Z. 50 ist hinzuzufügen: Neben ihr verdient besonders der Nachtrag zur Hannoverschen Mat. Instr. (vom 25. April 1849) Beachtung.
S. 40 Z. 33 statt Aufstellung lies Auffassung.

Der Verf. bittet diese Fehler, so wie einige kleinere Ungenauigkeiten, mit seiner Entfernung vom Druckort zu entschuldigen.

Druck von Gruber & Euphrat in Königsberg.

Gedruckt bei Gruber & Euphrat.

Kühnast, Ludwig Christoph Franz,

Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserm altklassischen Schulunterricht

Rastenburg 1856